ed. Th. 1296 (3

Ewald

Vorlesungen
über die
Erziehungslehre
und
Erziehungskunst,
für
Väter, Mütter und Erzieher,
von
Johann Ludwig Ewald.

Dritter Band.

Mannheim und Heidelberg,
in der Schwan und Götzischen Buchhandlung
1810.

BIBLIOTHECA
REGIA
MONACENSIS.

Den Regenten,

die

erziehende Våter ihres Volks

sind,

und

ihren edeln Gehůlfen

ehrerbietigst gewidmet

und

zur Beherzigung dringend empfolen

von

dem Verfasser.

Einleitung.

Von dem ersten Entstehen dieser Schrift.

Es könnt' unbescheiden scheinen, daß ich einer so kleinen Schrift eine Einleitung vorsetze, die eine wichtige Schrift anzudeuten scheint, und es wär' unbescheiden im höchsten Grade, wenn ich sie dadurch als eine solche dem Publikum einpralen wollte. Allein wer die Tendenz der Schrift eingesehen hat, der wird von dieser Meinung zurückkommen, und meine wahre Absicht deutlich erkennen. Eben darum unter andern will ich in dieser Einleitung erzälen, wie sie entstanden ist.

Ich lege nicht den mindesten schriftstellerischen Werth auf diese Schrift, aus dem einfachen Grunde, weil sie keinen hat, sondern nur treu erzält und darstellt, was ich gesehen, gehört, beobachtet und erfahren habe, von einer Bildungsmethode, die jetzt so viel Prüfung verdient. Ich glaube aber doch, daß diese Schrift

wichtiger ist und werden kann, als irgend eine andere, die ich schrieb oder schreiben könnte, weil sie einen so wichtigen Gegenstand rein und ganz darstellt. Um ihr, oder vielmehr meiner Darstellung, die Glaubwürdigkeit zu geben, wodurch sie allein wichtig werden kann, ist es nöthig, daß ich von mir und von ihrer Entstehung etwas sage.

Schon seit zwey und dreyßig Jahren beschäftig' ich mich mit Jugendbildung und mit Schuleinrichtungen mancher Art. Ich habe mehrere Jahre an Erziehung von Prinzen und einigen Söhnen von guter Familie gearbeitet. Ich hab, als Prediger in Offenbach bey Frankfurt am Mayn, zu allen Schuleinrichtungen meine abgeforderte Meynung gesagt; manche meiner Vorschläge und Plane sind auch gebilligt, nur leider! nicht ausgeführt worden. Als General-Superintendent nach Detmold berufen, hab' ich besonders die Landschulen ganz anders zu organisiren, oder vielmehr zum erstenmal zu organisiren gesucht, ein Schullehrerseminar eingerichtet, und die vorgeschriebene Unterrichtsmethode in Gang gesetzt. Dieß geschah mit dem besten Erfolg; oft über mein Erwarten, wie es dem ganzen Publikum in der Grafschaft Lippe und den umliegenden Gegenden bekannt ist. Als Prediger in

Bremen sah ich die Trivial= und Kirchspielschulen in dem tiefsten Verfall, und kein Mittel, ihnen aufzuhelfen, weil die Prediger gar keinen Einfluß auf die Schulen hatten; und ich fand auch nicht einmal irgendwo den Glauben, daß ihnen aufgeholfen werden könne. Man war vielmehr des Verfalls so gewohnt, daß nur wenige ihn noch als Verfall fülten. Dieß that mir schmerzlich weh, wie natürlich; und ich dacht' auf Mittel, wenigstens die Möglichkeit einer Schulverbesserung zu zeigen, wie natürlich. Sollt' ich ja Religiosität und Sittlichkeit in meinem Kreise verbreiten: und wie ist dieß möglich ohne guten Jugendunterricht? — Ich hielt in dem Bremer Museum eine Vorlesung, in der ich das Ideal einer Bürgerschule aufstellte, und den Verfall der hiesigen Trivialschulen schilderte. Die Vorlesung wirkt' über mein Erwarten. Ich vereinigte mich mit meinem Freunde, dem jetzigen Anhalt=Bernburgischen Superintendenten und Konsistorialrath, Doktor Häfeli, und wir kamen überein, daß das Bremer Publikum die Möglichkeit und die Folgen einer guten Schuleinrichtung sehen müsse, um zu glauben. Wir errichteten eine Bürgerschule, nach dem Plan, der im Druck erschienen ist, und hielten alle halbe Jahre öffentliche Prü=

fungen vor einer zahlreichen Versammlung. Man sah, daß die Kinder etwas lernten, daß sie ordentlich und gesittet wurden, ohne daß körperliche Züchtigungen nöthig waren; man sah das Unglaubliche, daß sich auch Bürgerssöhne in einer freyen Republik bloß durch Gesetze regieren liessen. Diese unläugbare Thatsache wirkte. Mehrere Kirchspielschulen wurden nach dem Muster dieser Bürgerschule besser organisirt; Doktor Buhl, einer meiner Kollegen an einer andern Kirche, sah auf einer Reise mit mir die Wirkung der Schulanstalten in der Grafschaft Lippe, und, erwärmt von einem edeln Enthusiasmus für diese gute Sache, arbeitet' er unermüdet, bis er seine Kirchspielschule zu einem hohen Grade von Zweckmäßigkeit erhoben hat. Es wurde nun vor der dortigen Obrigkeit eine Inspection über di niederen oder Nebenschulen angeordnet; Dokte Häfeli und ich (in der Folge auch mehrer dortige Prediger) wurden dazu gezogen, und wr schrieben nach dem Auftrag des Hochweisen Rat's eine Anweisung für Schullehrer und Schullehrerinnen, in der die Methode des Unterrichts nd die Einrichtung in den Trivialschulen vorgeschrieben ist, nach der sie sich richten sollen. Der Unterricht in einem der größten dortigen. Waisenhäuser

erhielt, nach meinen Vorschlägen, eine zweckmäsigere Einrichtung. Das Publikum hatte den besten Willen für diese gute Sache, und wenn die Obern ernstlich wollen, auch diesem ernsten Willen gemäß handeln: so ist kein Zweifel, daß die Jugendbildung in dieser Stadt die beste Richtung halten wird. Der Erfolg muß es zeigen, ob man ernstlich gewollt hat. *)

Dieses Alles darf ich sagen, weil ich es hier sagen muß; damit man wisse, wer es ist, der von der Pestalozzischen Bildungsmethode zeugt; daß hier kein junger Theoretiker auftritt, der nach seinem angenommenen Maasstab Alles messen, verlängern oder abkürzen will, und eben so wenig ein Enthusiast, der Alles blindlings erhebt, weil man ihm ein Paar auffallende Künste vorgemacht hat; sondern ein Mann, der auch Manches in diesem Fache sah, versuchte, verwarf, wälte und erfuhr; der selbst an Ort und Stelle gesehen und untersucht

*) Leider hat der Erfolg meine damaligen Hoffnungen nicht bestätigt. Woran es liegt, und wer Schuld ist, kann und will ich nicht entscheiden. Ich mögt' indeß die Schuld nicht tragen, sie würde mir meine letzte Stunde verbittern.

hat, der also wol in dieser Sache ein Wort mitreden darf.

Als ich Pestalozzi's Schrift: „Wie Gertrud ihre Kinder unterrichtete," las, fiel es mir gleich auf, daß ich bey manchen Schuleinrichtungen, daß wir besonders in der Bremer Bürgerschule Manches mit dem besten Erfolg hatten üben lassen, was ganz im Geist der Pestalozzischen Vorschläge war. Ueberhaupt traten mir, ungeachtet der vielen Lücken und des Helldunkels, das sich in dieser Schrift findet, so viele Ideen hell und deutlich vor die Seele; ich fand Vieles so wahr, nachdem ich es nur gelesen hatte, weil es sich an eine Menge meiner Erfahrungen und Beobachtungen anknüpfte, daß ich kaum begriff, warum ich nicht schon längst auf die nemlichen Ideen gekommen sey, da alle Dazu in mir lagen. Die Methode wurde mir natürlich sehr wichtig; und doch erkannt' ich auch das Dunkle, manches Unbestimmte, und sah die vielen Lücken, die das Buch hatte und ließ Ich schrieb an Pestalozzi, erhielt etwas Aufklärung, mußte Mehreres errathen, vermuthen, ahnen; sah aber in allen Antworten den redlichen Mann, der seiner Sache durchaus gewiß ist; der mehr weiß, als er entwickeln kann. „Komm und

sieh!" sagt' er immer: aber dazu sah ich keine Möglichkeit. Er erbot sich sogar, mir auf halbem Weg' entgegenzukommen, um sich mit mir über diesen Gegenstand zu unterreden. Aber auch dieses gieng in jener Zeit nicht, und es wär' auch kaum etwas Halbes gewesen. Ich mußte die Methode ausüben, ich mußt' ihre Wirkung sehen, wenn ich einen vollständigen Begriff davon haben sollte. In dieser Zeit war mir indeß ein Knabe bekannt geworden, in einem der hiesigen Waisenhäuser erzogen, der sich in der Bürgerschule zum braven, geschickten Jüngling gebildet hatte, und der Lust zum Schulwesen zeigte. Es ist Blendermann, der dadurch den Pädagogen bekannt wurde. Ich schickt' ihn zu Pestalozzi, der ihn mit Liebe aufnahm, ihn thätigen Antheil an dem Unterricht nehmen ließ, und mir ihn wieder schickte, mit dem, von allen Lehrern unterschriebenen Zeugniß, daß er gut genug mit der Methode bekannt sey, um sie ohne weitere Anleitung ausüben zu können. Er erhielt die Elementarklasse in dem hiesigen reformirten Gymnasium; ich sah, wie er die Methode ausübte; sah sie theilweise auch in andern Schulen ausüben, unterredete mich darüber mit Doktor Herbart, damals in Göttingen,

der bey Pestalozzi gewesen war, und wurd' immer mehr von ihrer Richtigkeit im Ganzen überzeugt. Indeß sah ich auch noch viele Lükken, Vieles, was noch nicht durchgearbeitet, und noch Mehreres, was nicht für unsere Schulen organisirt war. Manches war und blieb mir dunkel, troz aller Unterredungen, aller Korrespondenz mit Pestalozzi, und Allem dem, was ich ausüben sah. In dieser Zeit ließen mich die Stifter der Bürgerschule durch eine Deputation ersuchen, ob ich nicht selbst in den Ferien eine Reise zu Pestalozzi machen, das Institut und die Wirkung der Methode an Ort und Stelle untersuchen, und diesen Gegenstand für das hiesige Lokal ins Reine bringen wolle. Ich zog Nachricht von der Methode ein, durch alle Schriften, die erschienen waren, durch Herrn Kleinschmidt in Kreuznach, der sich eine Zeitlang bey Pestalozzi aufgehalten, und in Kreuznach eine Pestalozzische Schule angefangen hatte, *) bey Passavant in Detmold, der in dem nemlichen Falle war. Ich trat nun die Reise an, sah vorher die Pestalozzische Schule, die der wür-

*) Ich lasse hinter dieser Einleitung einen Brief von diesem trefflichen jungen Mann abdrucken, der seine Anstalten darlegt.

dige Pfarrer Gesner in Zürich errichtet hatte, gieng sodann nach München-Buchsee, sah, hörte, prüfte, und fand Alles so, wie es in den Vorlesungen erzält ist. Ich kam zurück, und es wurde gut gefunden, daß ich im vorigen Winter öffentliche pädagogische Vorlesungen halten und darin unter andern die Pestalozzische Methode entwikkeln solle. Auf mein Bitten sandte mir der edle Niederer, eifriger Gehülfe Pestalozzi's, eine Abschrift von dem Prospectus, an dem er arbeitete, der den ganzen Geist der Methode darstellen soll. Ich benutzte diesen Prospectus, mit Niederers Bewillignng; ich hielt meine Vorlesungen vor mehreren Müttern, Vätern, Lehrern und Lehrerinnen; man bat mich, sie drukken zu lassen, und ich glaubte der guten Methode, dem Edeln, der sie zuerst darlegte, und seinen Gehülfen, die sie ausübten, dieß öffentliche Zeugniß schuldig zu seyn, das ich hier mit meiner vollesten Ueberzeugung ablege.

Die Methode ist noch nicht zu der Vollendung gekommen, zu der sie kommen kann, und durch die vereinte Bemühung der, für das Gute so thätigen, mit Pestalozzi verbundenen Männer gewiß kommen wird. Ich und jeder Redliche, der ihre Bemühung sah, vereinigen uns in der Bitte,

an alle Schulmänner, Erzieher, pädagogische Schriftsteller, an alle Männer Deutschlands, — nicht an Pestalozzi's Styl, an einzelnen Aeusserungen, an kleinen oder großen Fehlern in der Ausführung zu kritteln, sondern den Geist des Ganzen in's Auge zu fassen, diesen zu prüfen, mit dem Gang der Entwikkelung der kindlichen Seele zu vergleichen, und nun ihre Meynung zu sagen, was etwa zu verändern, wie dieses oder jenes zu verbessern, besonders aber, wie die Methode für Landschulen zu organisiren wäre. Hätte man dieß Letztere gefunden, so wäre gewiß auch die zweckmäßigste Methode zur Bildung des Landmanns gefunden, aller Aufklärerey und aller vorsätzlichen Abstumpfung der Köpfe wäre vorgebeugt, und Religion und Staaten wären gesichert.

Edle unsers Vaterlandes! Hier ist Etwas, Eures Nachdenkens und Eurer Versuche werth! Verdient diese Bürgerkrone, wenn sie euch auch nicht wird.

Geschrieben den 5. April 1805, und wieder durchgesehen den 10. Merz 1810.

Der Verfasser.

Auszug eines Briefs von Herrn Kleinschmidt in Kreuznach,*) die Pestalozzische Methode betreffend.

Man verkennt diese Methode, so lange man in den Elementarbüchern die Schätze eines gelehrten Wissens, und in ihrem Geiste die Absicht vermuthet, bei Kindern ein solches Wissen auf eine leichtere, faßlichere, dem Lehrer bequemere Art einzuleiten, und im Gemüthe zu begründen — so lange man meynt, daß Pestalozzi durch ein Kunststück, durch eine Erfindung solcher Art, allen bisher bekannten und bestandenen Schulen und Erziehungsanstalten den Rang habe ablaufen, und unmittelbar ihrem Trachten den Ruhm seiner Methode habe anreihen wollen. — Nichts der Art will und beabsichtigt Pestalozzi: er will den frischen ursprünglichen Geist des Wissens und Könnens wiederherstellen, die reine Sinn- und Geistesflamme des Lebens wieder entzünden, vor allem Wissen und Gewissen das eigene Leben des eigensten Auges und Gemüthes

*) Jetzt Professor am Gymnasium in Heidelberg.

erwecken und bilden — kurz: das, was am Menschen eine unzweckmäßige, oberflächliche, extensiv=schreitende Anbildung lähmte und schwächte und verflocht, nicht durch neue Doktrinen, sondern durch Uebungsmittel, Disciplinen, aus dem sinnlichen Leben der Kindheit herausgenommen, intensiv nähren und stärken.

Ich bewundere die Kraft, mit welcher der edle Schweitzer in das durchaus entgeisternde, entkräftende Wesen unserer Erziehungsart eingriff, mit welcher er die geheiligten, ersten Erziehungspunkte der Natur in den schönen Verhältnissen zwischen Mutter und Kind wiederherstellte, mit der er den mächtigen Einströmungen ihrer süßen Liebe alle Kanäle des Herzens wieder erschloß, um in keinen, als in diesen Strömen, den jugendlichen Geist vor allem hell zu baden und zu stärken. Ein reines Herz, ein reiner frischer Geist, wo sich beide erzeugen, beide sich in Kraft, Muth, Entschlossenheit, heller, eigner Einsicht, gegenseitig durchdringen, die reine, schöne, ursprüngliche Gestalt der Menschheit: dieß ist, nach meinem Dafürhalten, der helle Stern, der seinen Bemühungen vorleuchtete.

Das in dem Herzen erstorbene Herzensleben, der Muth, die Religion und die Liebe, schweben und schauen nur noch als Schatten vergangener schönerer Zeiten über dem Pfuhle unserer jämmerlichen Tage, während die gleich entwichene, tiefe, geistige Kraft diesem armen Leben nur noch in erlernten Formeln, Sprüchen, Maschinen rc. beige-

fellt steht. Wer läugnet es aber, daß in unserm Gemüthe eben so wenig durch Sokratisiren, Katechisiren, Moralisiren der religiöse Muth und die Liebe entzündet, als durch Einpfropfen aller Wissenschaften, oder vielmehr (weil nur eigene Kraft und Freiheit die Wissenschaften wahr macht) aller Irrthümer, die geistige Kraft, Freude und Gewandtheit des Lebens erzeugt werden können?

Die weiteren Wege übergehend, auf welchen Pestalozzi die Gefülsbildungen einleitete, bleibe ich einen Augenblick mit Ihnen auf dem Punkte stehen, von welchem aus mir der Werth der Pestalozzischen Elementarbildungen in geistiger Hinsicht so vorzüglich erscheint.

Zwischen der Welt, die von unserer Geburtsstunde an in unsere Sinne einströmt, und unserm Gemüthe, das sich von derselben Stunde an diesen Strömungen entgegensetzt, beleben und erhöhen sich die Kräfte, wodurch die Welteindrücke gehalten, geordnet, zu deutlichen Weltbildern erhoben werden, wodurch sich sinnlichermaßen schon der Mensch die Welt unterwirft. Genau gesehen, blüht denn doch allein diese Kraft, dieses Vermögen deutlicher Vorstellungen aus dem vereinigten Vermögen des Zählens, Messens und Sprechens auf; dieser dreifachen, uns die Welt hell und deutlich machenden Läuterungen Jegliches Maaß der Gegenstände erhellt allein durch

die Zahl, beide, Zahl und Maaß aber, dem innigsten, deutlichsten Bewußtseyn durch das Wort; darum denn auch Maaß, Zahl und Wort in der Glorie ihrer völligen Dreieinigkeit einer welterhellenden Sonne gleichgeachtet werden können.

Sie sehen Zahl, Maas und Sprache zu Hauptmomenten der neuen Elementarbildung erhoben — theils, weil dem Menschen ohne sie keine deutliche Anschauung möglich ist, theils, weil die Natur von dem ersten Leben des Kindes dahin arbeitet, diese Vermögen zur deutlichsten Entwickelung zu befördern. Erwirkte solches die Natur beim Zufall mannigfacher Eindrücke schon, in erstaunlichen Graden an den Gemüthern mancher Wilden, so erwirkt, in noch höhern, edlern und allgemeinern Graden, die Kultur die gleichen Kraftentwickelungen, wenn es ihr gelang, den Spuren der Natur nachzugehen, ihre Bildungsmittel zu erspähen, dieselben in processiven Steigerungen zu erhöhen und zu vervielfachen, und dann durch die Reihen solcher vielfachen — geordneten — sich wechselseitig vermittelnden Gegenstände, Bilder, Anschauungen rc. rc. ein Organon der Elementarbildung zu vollenden.

Eine solche Reihe Anschauungen zur Entwickelung und Steigerung der Kräfte des Zählens, Messens und Sprechens versucht die Pestalozzische Methode. Durch das Ineinandergreifen ihrer Anschauungen (wornach jede derselben die Ent-

wickelungen dieser drei Kräfte fast in gleichem Maaße befördert) versucht sie auf allen Wegen hin, die Trennung dieser Kräfte im Gemüthe wieder aufzuheben, und das ursprünglich frische Leben des Geistes, die in und an sich haltende, tiefe, ganze, besonnene Gemüthskraft wiederherzustellen.

Durch höchst-geordnete Steigerungen ihrer Anschauungen versucht sie endlich, die an denselben geübten Kräfte zu dem Grade zu erhöhen, wo diese von selbst, dem Menschen völlig unbewußt, alle seine Vorstellungen durchdringend, zu natürlichen, jedoch kräftigern und hellern Spiegeln seiner Augen, zu bestimmtern und gewissern Worten, zu einer geistigern Sprache verschmelzen, und ihm den stets kräftigen reinen Weltblick als seinen blos natürlichen, eignen und stets lebendig erhalten. — Die Elementarbildung ist geendet, und überläßt die folgende Richtung und Reinigung des Strebens freyerer Individualität der nun eintretenden freyern und edlern Erziehung.

Würde sich nicht Rousseau mit der Kultur wieder versöhnt haben, wenn ihm sein Zeitalter den Versuch einer ähnlichen, den Naturschwung verstärkenden Bildungsmethode der Gemüthskräfte dargestellt hätte? —

Die wirklich Erstaunen erregenden Geistesentwickelungen, die sich im Verfolge der Uebungen der Pestalozzischen Methode offenbaren, bürgen vor der Hand für die Wahrheit und Zuverläßigkeit die-

ses kühnen Versuches. Man gewahrt da Kräfte, für deren Möglichkeit das entnervte Zeitalter den Glauben verlor.

Zur richtigen Würdigung der Pestalozzischen Methode ist es aber schlechterdings nöthig, das durch sie Beabsichtigte als bloße *Kraft*, nicht als *Wissen* oder *Kunst* des Geistes, wohl und rein zu beachten. Letztere darf nur dem Gemüthe, als Folge der vollendeten Ersten, zukommen. Denn wie die süße, in spielenden Lüften wiegende Blume nur nach und nach aus den festen Wurzeln und dem härtern Stengel hervorkömmt; wie sich ein freies, herrliches Tempelgewölbe nur über festen, mächtigen Säulen erhebt: so bedarf auch das menschliche Gemüth vor Allem, sicherer und breiter Wurzeln und sinnlich-kräftiger Säulen, ehe es nur den heiligen Tempel der Kunst und der Liebe ahnen, noch für denselben, aus der Tiefe seines eigensten Lebens, die schöne Blume der lieblichsten Individualität entfalten kann.

Man hat, so viel ich weiß, noch nirgends über das Verhältniß geredet, in welchem Pestalozzi's Methode gegen die ernsten oder spielenden, seichten oder gründlichen Lehrmethoden unserer Philantropinen und Gymnasien steht, und, mich dünkt, Pestalozzi vernachläßigte mit Unrecht, einen Vorzug darzuthun, der auch hier, in blos *wissenschaftlicher formaler Hinsicht*, seiner Methode gebührte. Was die bessern Gymnasien vorzüglich

machte, waren weniger die, in ihnen zu gewinnenden Gedächtnißkenntnisse (nach gewöhnlicher Art gewonnen, geradezu Irrthümer zu heißen) als die schulgerechte systematische Denkform, in die, vom Frühesten an, die strengere Schule den jugendlichen Geist gewöhnte, jeder Behauptung ihren vollen Kreis zu geben, und sich nur die Wahrheit durch kräftige Schlußketten zu eignen. Was der Knabe nicht beweisen, ableiten konnte, galt nichts, war für ihn — nichts, ein Irrthum. Mathematik und fremde Sprache sind hier mit Recht als die besten formalen Bildungsmittel erkannt und aufgenommen.

Die Schweizermethode darf sich aber, auch vor den strengsten und besten dieser Methoden, die Palme zueignen. Denn, abgesehen vom frohen, hellen Weltblicke, den sie verleiht, dient die genaue, festgezeichnete Reihenfolge ihrer Uebungen, auch schon den allerzartesten Jugendgeist an die formalen Bedingungen der Wahrheit zu gewöhnen; ihr erster Punkt ist die einzige unvermittelte, einfache Anschauung; wie aber schon der zweyte in Zahl, Maaß und Sprache durch diesen vermittelt wird, so vermittelt gleichermaßen dieser den dritten, der dritte den vierten, auf welche Art denn kein zehnter Punkt, ohne die neun vorhergehenden, in Zahl-Maaß und Sprache — also als etwas — ein wahres — dem Kinde aufzufassen möglich ist. So entwickelt sich aber jetzt das heitere Kind an den Bedingungen seiner sinnlichen Entwik-

kelung zugleich schon zur Form seiner Wahrheit, zu der es, in gleichem Alter, die obenerwähnte Methode, nur mit Schmerz, meistens mit Schwächung und Verwirrung seiner Naturkräfte, einzugewöhnen vermochte.

Vorrede.

Seit ich dieses schrieb, hat sich meine äussere Lage geändert, und mir Leitung des Erziehungswesens in einem nicht unbeträchtlichen Lande zu einem Hauptberufe gemacht. Natürlich mußt' ich über Jugendbildung noch mehr nachdenken, lesen, prüfen, Versuche machen und Versuche beobachten; natürlich mußte sich mir Manches noch mehr bewähren, als es sich mir schon vorher bewährt hatte. Darunter gehört dann auch die Ausübung der Pestalozzischen Methode. Durch angenehme Erfahrungen wurd' ich überzeugt, daß sie trefflich wirkte, wo sie nach ihrem wahren Geist ausgeübt wird. Der, von ihrer Zweckmäßigkeit überzeugte und anhaltend thätige, jetzige Professor Kleinschmidt hatte noch in Pforzheim aus freyem Trieb, ohne irgend einen Vortheil, eine kleine Pestalozzische Schule errichtet; ich habe die Fortschritte der Schüler gesehen, und sie haben meine Erwartungen übertroffen. Unter den katholischen Schullehrern dieses Landes findet sich

Einer (Witmar in Rastadt), der sich, nach der, von dem Professor Ladomus mit ihm und seiner Schule angestellten Prüfung, und nach den, von ihm mitgebrachten Heften, ganz in den Geist dieser Methode eingearbeitet hat, und von selbst auf manche Modifikationen der Einheits- und Bruchtabelle gefallen ist, die Schmidt in seiner Schrift: die Elemente der Zahl, uns gegeben hat. Mehrere Schullehrer dieses Landes haben mit Ausübung der Methode glückliche Versuche gemacht, und setzen sie noch fort. Unangenehme Erfahrungen haben mich aber eben so gut überzeugt, daß man durchaus nicht an dem todten Buchstaben hängen, sondern den Geist immer vor Augen haben müsse, wenn man irgend etwas wirken will; daß die Ausübung der Methode von einem, in den Geist derselben eingerichteten Manne geleitet werden müsse, wenn nicht alles auf Abwege gerathen soll. Im Ganzen hab' ich mich aber noch fester, wie bey der ersten Ausgabe überzeugt, daß in den Prinzipien dieser Methode die natürlichste uud zweckmäßigste Bildungsart für alle Stände, besonders aber für das Volk liege. Blos in dieser Hinsicht konnt' ich auch die Entwickelung der Pestalozzischen Methode zugleich als den dritten Theil meiner Vor-

lesungen über Erziehungswissenschaft und Erziehungskunst geben, weil ich, nach meiner Ueberzeugung, für intellectuelle und jede Geistesbildung durchaus nichts Zweckmäßigeres vorzuschlagen weiß. Daß ich die Fortschritte bemerkt habe, die ich in Hinsicht auf Ausübung der Methode seit sechs Jahren gemacht, und auf die Haupt-Einwendungen Rücksicht genommen habe, die seit jener Zeit bekannt worden sind, wird man in der Schrift selbst finden. Noch mehr: durch die Gefälligkeit des hier angestellten, in die Methode ganz eingeweihten und selbst denkenden Herrn Professor Ladomus bin ich im Stande, die Vollendung von der Methode zu geben, wie man jungen Leuten die Quadrat- und Kubikrechnung anschaulich und leicht beybringen kann.

Möge denn auch diese Schrift dazu beytragen, daß Interesse für zweckmäßige Jugendbildung geweckt, erhalten, erhöht und richtig geleitet werde!

Karlsruhe im Merz 1810.

Inhalt der Vorlesungen.

Einleitung. Von dem ersten Entstehen dieser Schrift.

Auszug eines Briefs von Herrn Professor Kleinschmidt in Heidelberg.

Erste Vorlesung. Grundsätze einer naturgemäßen Bildungsmethode.

Die zwei Punkte, wovon man bei Erziehung ausgehen und wohin man führen muß; die Natur des Menschen und seine Bestimmung. Allgemeine psychologische Wahrheiten, die wir schon früher fanden. Sie sind allgemein, gegen Kiel. Bildungsgrundsätze auf diese Wahrheiten gebaut. Allgemeine Erklärung über den Geist der Pestalozzischen Methode. Niemeyers Ansicht von den Elementarpunkten der Erkenntniß. Die verschiedenen Kräfte des Kindes, wie sie aufgeregt, entwickelt, dem Kinde zum Bewußtseyn gebracht und geübt werden. Diese Methode taugt nicht blos für das Volk.

Zweite Vorlesung. Weitere Entwickelung dieser Grundsätze.

Standpunkt des Kindes zwischen der Natur und der Menschheit. Anschauung durch den Sinn ist nothwendige Grundlage des Geistes. Was dadurch in dem Geiste hervorgebracht wird, ist fest bestimmt. Dadurch wird aber auch das geistige Wesen, die Denkkraft entwickelt und zum Bewußtseyn gebracht. Die wahre Methode erhebt sich also allerdings über die Körperlichkeit, gegen Niethammer. Er stimmt mit Pestalozzi weit mehr ein, als er selbst glaubt. Bil-

bung des ästhetischen Sinns. Sittliche Elementarbildung und religiöse. Pestalozzis wahre Verdienste um die wahre Methode; wer ihm vorgearbeitet hat. Fortschritte der Pestalozzischen Methode seit 1804, und ihre Vortheile. Sie zerstört Individualität nicht.

Dritte Vorlesung. Uebung der Sinne.

Ihre Nothwendigkeit. Nothwendige Grundsätze bei dieser Uebung. Der Sinn des Gesichts ist der wichtigste. Warum? Nach ihm der Sinn des Gehörs. — Wichtigkeit der Sprache. Bildung des Gehörsinns durch Liebe. Der Sinn des Geruchs. — Der Geschmack bedarf nur negatife Bildung. Aber der Tastsinn kann sehr verfeinert werden. Mittel dazu.

Vierte Vorlesung. Bildung des Sprachvermögens.

Dieses Vermögen ist dem Menschen eigenthümlich und wesentlich; davon ist aber auch der größte Theil aller menschlichen Bildung abhängig. Bildung dieses Vermögens ist also wichtig. Es giebt eine physische und eine psychische; beide müssen von der Mutter ausgehen. Der menschliche Körper, besonders das Angesicht, ist und bleibt der beste Typus zu der letzten. Sprachbildung muß mit Anschauung verbunden seyn. Verwirrung der Begriffe, wenn diese fehlt. Beispiele. Innere Anschauungen müssen auch durch Worte bezeichnet werden.

Fünfte Vorlesung. Anwendung der Pestalozzischen Methode auf die verschiedenen Kräfte des Menschen. Anschauungskraft, Denkkraft.

Worauf sich die Erstere lenkt. Verschiedene Stufen ihrer Bildung. Ueber das Buch der Mütter. Leitung der Anschauungskraft auf die reine Denkkraft. Zusammensetzung von Quadraten aus Würfeln. — Das A B C der Anschauung — Bestimmung der verschiedenen Größen durch Quadrate. — Begriff vom denken — zählen. — Pestalozzische Einheitstabelle. — Bruchtabelle. — Bildung der Geistesgegenwart.

Beilage. Darstellung der Art, wie Professor Ladomus selbst 8 bis 10jährigen Kindern, vermittelst kleiner Würfel, die Quadratrechnung beibrachte, mit einer Anwendung dieser Methode auf unreine Gleichungen, von demselben.

Sechste Vorlesung. Anwendung der Pestalozzischen Methode auf die verschiedenen Kräfte des Menschen. Sprachkraft, Kunstkraft.

Zweck der Pestalozzischen Tabellen. Das Kind soll denken lernen. Damit ist Entwickelung der Sprachkraft innig verbunden. — Töne, — Worte, — Sätze. — Jedem Wort muß eine Sache zum Grunde liegen. Jetzt kann es Schriftzeichen in Worte und Worte in Schriftzeichen übersetzen, oder lesen und schreiben lernen. Die Methode lesen zu lernen. Aesthetische Elementarbildung wird durch das Lesen im Takt, und durch den Takt vorbereitet. — Schreiben. — Der Schüler muß die Grammatik finden. Beschreibung aller Anschauungen. — Bildung der Kunstkraft durch zeichnen. Vermeidung aller Einseitigkeit bei den Elementarbildungen. Nachahmung bei der Schmidtischen Methode ist nicht zu versäumen. Abzeichnung mathematischer Körper. Wünsche eines ästhetischen A B C's. — Gesangbildung. Pfeifers in Lenzburg Methode, von Nägeli in Zürich dargestellt. Ihr Geist im Wesentlichen. Häufige Anschauungen des Schönen. — Nachtheile der ästhetischen Abstraktionen, Regeln und Phrasen. Hoher Zweck der ästhetischen Bildung. — Was unsere Pädagogen in Hinsicht auf die Pestalozzische Methode halten.

Siebente Vorlesung. Bildung zur Sittlichkeit.

Ihre Nothwendigkeit. — Religiöse Tendenz des Pestalozzischen Instituts. Die ganze Methode bereitet Sittlichkeit vor. Sie reicht aber nicht hin, um sittlich zu erhalten. Man sucht auch die Elemente aller Sittlichkeit zu erregen, durch Beispiel der Lehrer zu wirken, Einbildungskraft und Herz rein zu erhalten, sie an Deutlichkeit zu gewöhnen. — Rath, auch die Kraft, sich selbst etwas zu versagen, zu üben. Die Schüler

müssen unbedingt gehorchen. Morgens und Abends findet eine allgemeine Prüfung statt; die Zöglinge werden aufmerksam gemacht auf ihre sittlichen Anlagen, auf ihr Gewissen. Bedenklichkeiten gegen das Zureichende dieser Mittel.

Achte Vorlesung. Bildung zu Religiosität.

Auch Pestalozzi will dazu bilden. Mittel die er dazu anwendet. Leitung auf Gott durch das Mittelwesen, Jesus. Er muß nicht blos als Tugendmuster, sondern als Wolthäter erscheinen, um ganz für Ihn zu interessiren. Hauptgrundsätze bei religiöser Bildung. Religionsunterricht, hauptsächlich auf Bibelgeschichte gegründet. Warum? Religiöse Bildung muß im elterlichen Hause anfangen, kann aber auch in Schulen statt finden.

Neunte Vorlesung. Körperbildung und Unterricht.

Alle Weichlichkeit wird verbannt. Das Unterscheidende der Pestalozzischen Körperbildung. Auch sie geht stufenweise. — Ein Wort über ihre systematische Anordnung in der Pestalozzischen Wochenschrift. — Mimische Belustigungen. — Eigene Sammlung von Gegenständen des Unterrichts. — Ernst bei der Arbeit und Freiheit bei dem Spiel. — Werkmeisters allzugroße Besorgtheit wegen dem Ersteren. — Noch einige Bemerkungen über die Bildungsmethode. — Die Unterrichtsmethode ruht auf den nemlichen Grundsätzen, wie diese. — Ein Wörterbuch für Sprachkenntniß. — Geometrie, mathematische Geographie, Astronomie, Mechanik, Algebra und Analysis, Vernunftlehre, Seelenlehre, Kenntniß des Körpers, Diätetik, Geographie, Naturgeschichte, Technologie, Naturlehre, Geschichte. Wunsch und Bitte an Werkmeister und andere edle unbefangene Pädagogen.

Zehnte Vorlesung. Kurze und einfache Anweisung, wie eine Mutter ihr Kind nach Pestalozzischer Art bilden soll.

(Der Inhalt kann nicht angegeben, sondern das Ganze muß gleich und ganz gelesen werden.)

Eilfte Vorlesung. Einführung der Pestalozzischen Methode in den Schulen.

Was der Staat thun sollte, der dieß will. Warnung vor halben Maasregeln. Die Methode kann allerdings in Schulen eingeführt werden. In größern Schulen läßt man die Schüler klassenweise kommen. Zellers Schule und mehrere beweisen die Ausführbarkeit. Warum sie besonders für die Landjugend paßt. Einrichtung und Schematismus einer solchen Schule. Pestalozzische Grundsätze, die in allen Schulen ausgeübt werden könnten und sollten. Mittel, sich das Vertrauen und die Liebe der Kinder zu erwerben. Ueber Kinderfeste.

Erste

Erste Vorlesung.

Grundsätze einer naturgemäßen Bildungsmethode.

Wenn von zweckmäßiger Bildung und einem weisen Unterricht des Menschen die Rede ist: so muß der Mensch, seiner inneren und äusseren Natur nach, und der Zweck aller Bildung und alles Unterrichts genau ins Auge gefaßt werden. Dann ergeben sich die besten Mittel von selbst, wie sich aus dem Anfangs- und Endpunkt eine gerade Linie ergiebt. Wenn man Mißgriffe in dieser Hinsicht gemacht hat, so geschah es bei konsequenten Erziehern blos darum, weil man den Entwickelungsgang bei dem Kinde nicht genau, nicht unbefangen genug beobachtete, oder weil man sich einen einseitigen Zweck der Bildung dachte. Freilich, wenn man sich, wie manche Philosophen, einen Menschen setzt, konstruirt, idealisirt, und nach diesem ipse fecit die Bildungsgesetze bestimmt: so können sie sehr folgerecht seyn, und der Mensch wird doch verbildet, so wie ein falsches Resultat herauskömmt, wenn man nach einem falschen Einmal Eins noch so richtig rechnen würde. Und wenn man, wie nach Niethammer der Philanthropinismus thun

soll, den Menschen nur für die Erde, oder wie nach ihm der Humanismus thut, nur für den Himmel abrichtet: so erzieht man Berufsmaschinen oder Schwärmer, die entweder nicht für das Höhere oder nicht für das Erdenleben taugen, aber keine in sich vollendete Menschen, die durch das Sinnliche, Endliche, für das Uibersinnliche, Unendliche gebildet werden sollen. Aber hat man nur richtig beobachtet, wie der Entwicklungsgang aller Kinder ist, und was sich nur bei dem Einzelnen findet; hat man sich nicht irre machen lassen durch philosophische Theorieen, die in dem Einzelnen das Allgemeine, oder in dem Allgemeinen das Einzelne sehen wollen, noch weniger sich bereden lassen, daß es bei dem Menschen lauter Individualität, also keine allgemeine Erziehung gebe, und sich nicht bestechen lassen, durch Vater= oder Mutterliebe, um in dem Kinde zu sehen, was man in es hineinträgt, durch die Poesie der Liebe: so fehlt man in Grundsätzen nicht.

Diesen Weg wollen wir ruhig und achtsam gehen.

Sie erinnern sich noch aus der zehnten und eilften Vorlesung, daß wir uns gewisse psychologische Wahrheiten bemerkten, die man auf dem Wege der Beobachtung gefunden hat, die theils die Natur der menschlichen Seele überhaupt, theils und hauptsächlich den Entwickelungsgang des kindlichen Denk= und Empfindungsvermögens betrafen. Zugleich

erinnern Sie sich aus der ersten Vorlesung, daß wir Erziehung beschrieben, als die Summe aller menschlichen Veranstaltungen, wodurch alle menschliche Kräfte und Fähigkeiten in naturgemäßem Verhältniß entwickelt, geübt, und zu der wahren Bestimmung des Menschen hingeleitet werden. Sie erinnern sich auch, wie diese Beschreibung durch Hinblick auf die Natur der Sache begründet ward. Ich fasse jetzt jene Wahrheiten, unserm Zwecke gemäß, in folgende zusammen:

1) Das Kind erhält seine meisten Begriffe durch die Sinne. Alle Worte, die abstrakte Begriffe bezeichnen, sind für das Kind leere Töne, bis es eine Menge einzelner Gegenstände anschaulich erkannt hat, die durch das abstrakte Wort zusammen bezeichnet, deren Eigenschaften oder Verhältnisse dadurch bestimmt werden sollen.

2) Es kann aber auch achten auf das, was in seinem Innern vorgeht, auf die Thätigkeit seines Denk- und Gefühlvermögens. Wenn es zum Bewußtseyn kömmt, daß es sich jetzt etwas vorstelle, sich an etwas erinnere, daß es Dankbarkeit oder Liebe empfinde; so hat es eine innere Anschauung gehabt. Es hat in sich etwas Geistiges geistig erblickt, wie es durch die Augen etwas Körperliches physisch erblickt.

3) Wenn das Kind nicht durch die Sinne und nicht durch innere Anschauung erkennen kann,

muß es annehmen auf das Wort anderer Menschen, die sein Zutrauen zu erwerben wußten.

4) Die ersten Eindrücke, die das Kind erhält, sind am tiefsten und unauslöschlichsten, weil es jetzt ganz in der Periode der Sensibilität steht.

5) Quellen des Irrthums sind unter andern — Mangelhaftigkeit der Sinneswerkzeuge, der durch Uebung häufig abgeholfen werden kann — Unvollständigkeit der äusseren Eindrücke — Mangel an Aufmerksamkeit und Besonnenheit, wodurch sie vollständig werden könnten — Mißverstand wegen unbestimmter Ausdrücke — Vergessenheit — allzu lebhafte oder allzu unthätige Einbildungskraft. Was diese Quellen verstopft oder vermindert, das hat die Erkenntniß der Wahrheit befördert.

6) In dem Kind ist ein Gefühl von einem Unterschiede zwischen Recht und Unrecht, welches sehr entwickelt und gebildet werden kann.

7) In dem Kind ist Anlage zu Dankbarkeit, Vertrauen und Liebe, die durch die Mutter erregt und entwickelt wird.

8) Diese Anlage ist zugleich Anlage zur Religiosität, d. h. zu dem kindlichen Sinne gegen Gott, als allmächtigen Vater aller Menschen.

9) Durch **Gewohnheit** kann der Mensch zu Allem geleitet und gebracht werden, was die Beschränkung seiner Natur gestattet.

Wir fanden diese Wahrheiten nicht, weil wir sie finden **wollten**, nicht irgend einem Erziehungssystem zu Liebe oder zu Leide, sondern weil sie jeder Beobachter der menschlichen, besonders der kindlichen Natur finden **muß**, weil sie alle durch tausendfache Erfahrungen bestätigt werden können.

Sie gelten also nicht blos von einer gewissen Klasse der Menschen, von den Genien oder von Alltagsmenschen, von den Edlen oder dem Volke. Einmal ist dieser philosophische Aristokratism durchaus nicht in der Natur gegründet, bei der nichts so scharf abgeschnitten und begränzt ist, sondern alles in kleinen Stufen herauf oder hinunter geht. Wär' aber auch dieses, so gelten sie ohne Ausnahme von dem Kinde, das ein Menschenkind ist, und so gewiß es ein solches ist. Sie sind so allgemein, wie jene, daß der Mensch durch die Augen sieht, und durch die Ohren hört, daß er sich etwas Gesehenes und Gehörtes erinnern kann. Auf sie, als auf Entwickelungsgesetze der menschlichen Natur, muß eine Bildungsmethode gegründet seyn, wenn sie zweckmäßig seyn soll. Ihre Allgemeinheit, Absolutheit bis auf einen gewissen Punkt liegt also in ihrem Begriffe, so gut wie ihre Individualität, von einem gewissen Punkte aus. So gewiß jedes

Kind auf eine eigene Art, von mancher Seite behandelt werden muß, weil jedes ein eigenthümliches Wesen ist, dem kein anderes ganz gleicht, so gewiß müssen alle Kinder von mancher Seite auf einerlei Art behandelt werden, weil sie Alle — Menschenkinder sind, die sich alle gleichen in Hauptstücken ihrer innern und äussern Organisation. Da die Persönlichkeit eines Menschen nicht ausschließlich eine Folge seiner entwickelten Individualität, sondern Resultat der in ihm entwickelten Menschennatur und Individualität zugleich ist: so würde man ihm freilich einen Theil seines Wesens rauben, wenn man ihm seine Individualität zu Gunsten einer allgemeinen Menschennatur nähme; aber es wäre noch ein weit ärgerer Raub, wenn man ihm seine Menschennatur wegnehmen wollte zu Gunsten seiner Persönlichkeit. Wer das Porträt einer bestimmten Person malen soll, hat freylich seine Aufgabe schlecht gelöset, wenn er blos ein Menschen-Gesicht malt, aber noch weit schlechter, wenn sein Porträt nicht einmal ein Menschengesicht ist. Darum haben wir Augen, um die Verhältnisse in einem Menschengesichte zu sehen, und Vernunft, um die innere Organisation der Menschennatur zu beobachten, um das Allgemeine in einem Menschen-Gesichte darzustellen, und die Menschen nach dem Gesetz ihres innern Organism zu bilden. Eine absolute Erziehungsmethode ist also kein Griff nach dem Hefte Gottes, also auch kein Frevel des Ge-

schöpfs *), sondern pflichtmäßiger Gebrauch seiner Beobachtungsgabe, und Gehorsam gegen die Winke Gottes im Erkenntniß der innern Menschen-Natur. Die Beschuldigung zeugt, bei allem Scharfsinn, womit sie entwickelt ist, von eben so viel Beschränktheit als jene, daß man durch Blitzableiter und Schutzpocken Gott versuche, weil man durch Beobachtung der Natur des Blitzes und der Blatternpest auf Hilfsmittel geleitet wurde, die man vorher nicht kannte.

Noch einmal also: eine Bildungsmethode, die auf diese unläugbare, in dem Organism der geistigen Menschheit begründete Wahrheiten, richtig gebaut ist, kann nicht anders als wahr seyn, wenn sie im Auge behält den eben so unläugbaeen Zweck der Menschheit, durch Bildung, stufenweise die ganze Menschennatur in sich zu vollenden.

Auf diese Wahrheiten hat auch Pestalozzi seine Entwickelungs- und Bildungsmethode gebaut, da er mit scharfem unverwandtem Blicke den Gang der Entwickelung aller kindlichen Kräfte beobachtet hatte. Ich gesteh' Ihnen darum freimüthig, daß

---

*) So nennt es der scharfsinnige Verfasser der Abhandlung über die Frage: Ist die Einführung der Pestalozzischen Lehrmethode in die teutschen Volksschulen ein Zeitbedürfniß? in dem Archiv für das katholische Kirchen- und Schulwesen, vorzüglich in den rheinischen Bundesstaaten, 1. B. 2. T. S. 311.

ich diese Methode nicht gerad' in allen, von ihr gebrauchten Mitteln, aber in Hinsicht auf ihren Geist und ihre Hauptprinzipien, für die Einzige richtige halte. Da ich mich ämsig, lang, und aus Liebe für die Sache, mit Jugendbildung beschäftigte, aber weder Pestalozzi von dieser Seite, und noch weniger seine Methode kannte, stieß ich auf manches Einzelne, was ich hernach bei Pestalozzi fand, was ich ausgeübt, und oft über mein Denken und Erwarten bewährt gefunden hatte. Ich machte einzelne Beobachtungen, zog daraus einzelne Resultate, ahnete einen Zusammenhang des Ganzen, fand ihn aber nicht, bis ich mir ihn mühsam, aber mit hoher Freude, aus Schriften, Briefen und Unterredungen dieses einzigen Mannes, und aus Schriften seines Geisteskommentators Niederer, entwickelte. Meine leiseste pädagogische Ahnungen wurden nun erfüllt, meine spekulatife Bedürfnisse in Hinsicht auf Menschenschenbildung wurde befriedigt; ich war wenigstens auf den Standpunkt gestellt, mir sie befriedigen, also das Ganze der allgemeinen Menschenbildung übersehen zu können. Ich werde sohin in der Folge die wahre Methode der Bildung und des Unterrichts aus diesen Grundwahrheiten entwickeln, und dadurch zugleich den Geist der Pestalozzischen Bildungsmethode darstellen. Solt' einiges in meiner Entwickelung nicht Pestalozzisch seyn, was ich jetzt noch nicht voraus bestimmen kann: so schließen Sie dar-

aus auf meinen Glauben, daß es in diese Methode aufgenommen werden sollte.

Die wahre Methode, so wie Pestalozzi, will nämlich:

a) Nicht Notizen, Kenntnisse, Ideen, die Andere dachten, zuerst in die Seele des Kindes niederlegen, sondern erst dessen eigene Kräfte entwickeln, bilden und üben. Auf diesen Punkt bitt' ich Sie, Ihre vorzügliche Aufmerksamkeit zu richten. In ihm liegt das Wesentliche der wahren Bildungsart; und sobald Sie ihn verstehen, können Sie sich gleich in den Geist der Methode finden. Das nicht allein: sobald Sie ihn verstanden haben, so sind Sie auch überzeugt, Ihr gesunder Menschenverstand, und eine Menge Beobachtungen und Erfahrungen, die Ihnen bald einfallen werden, zeigen Ihnen, daß dieß ohne allen Streit der richtige Weg sei. Gewöhnlich fängt man damit an, daß das Kind allerlei lernt, mancherlei weiß, es behalten hat, und wieder hersagen kann. Freilich werden dadurch nebenher auch manche Kräfte geübt — das Vermögen zu hören, aufzumerken, zu fassen, die Erinnerungskraft: aber auf die Uebung dieser Kräfte wird doch keine Rücksicht genommen, sondern auf den zerstreuenden Stoff. Die Kräfte sollen auch oft gebraucht werden, ohne daß sie entwickelt worden wären. Das Kind muß vor allen Dingen lesen können, als ob es jetzt schon dieß Mittel,

sich den mündlichen Unterricht durch schriftlichen zu ersetzen, bedürfte. Freilich wird es dadurch geübt, Figuren genau anzusehen, sie sich bestimmt vorzustellen, um jede ihr gleiche wieder zu finden. Es wird geübt, Figuren in Töne zu übersetzen, und durch Töne Figuren zu bezeichnen, so daß man sie gleich finden kann. (Und vernünftige Lehrer und Lehrerinnen werden das zu einem Hauptgeschäft machen, wenn auch das Kind später lesen lernt.) Aber die Uebung dieser Kräfte ist doch nicht die Hauptsache. Weil man einen andern Zweck hat, so fängt man nicht mit den einfachsten Anfangspunkten an; man wiederholt sie nicht oft genug, drückt sie nicht tief genug ein. Das Kind soll nur recht bald zeigen können, daß es etwas weiß! Was es kann, vermag; wie ganz, vollständig, von allen Seiten es etwas bemerken, wie bestimmt es das Bemerkte ausdrücken oder nachbilden; wie richtig und schnell es das Maaß des Gesehenen fassen kann: darnach fragt man nicht. Das ist aber bei der Pestalozzischen Methode die Hauptsache, und muß es bei jeder wahren Methode seyn. Erst müssen Kräfte in Thätigkeit gesetzt, dadurch dem Kinde zum Bewußtseyn gebracht, dann entwikkelt, dann geübt, und nun erst unterrichtet werden, wie es auch nach der Pestalozzischen Methode geschieht. Dies ist durchaus nothwendig, da die Kräfte des Kindes weder aufge-

regt, noch weniger entwickelt und geübt, mit ihm geboren werden, so wenig dies bei den Sinnen und Körperkräften der Fall ist. Dem Kind etwas vorsagen, ohne daß seine Kräfte aufgeregt sind, macht ihm die tödtlichste Langeweile. Ihm etwas zumuthen, was entwickelte und geübte Kräfte erfordert, ehe seine Kräfte entwickelt und geübt sind, ist eine unverzeihliche Ungerechtigkeit, an der sich das Kind, ohne es zu wissen, dadurch rächt, daß es Worte ohne Bewußtseyn hersagt, und das Hergesagte vergißt, sobald es gesagt ward, oder daß es einen tödtlichen Widerwillen gegen alles Lernen empfindet. Die gewöhnliche Methode läßt das Kind tanzen lernen, damit es bei Zeiten tanzen; zeichnen, singen, Klavier spielen, damit es bei Zeiten zeichnen, singen und Klavier spielen lerne. Freilich werden nun nebenher manche Körperkräfte geübt: — die Kraft und Gewandtheit in den Knieen, Beinen, im Rückgrat; das Auge im genauen Ansehen, das Ohr im Bemerken der Töne und ihrer Folgen. Aber die Kräfte werden nur einseitig geübt, so weit sie zum Tanzen nöthig sind; die Finger nur auf gewisse Art, die das Klavierspielen erfordert; nur die Finger, und nicht der Arm. Und dann wird übersprungen das Leichtere, um fortzueilen zum Schwerern. Es giebt unreine Töne, steife oder ungerade Linien ꝛc. Bei der wahren Methode muß es anders seyn. Sie läßt die Kräfte frei und allseitig

ausbilden. Man läßt die Kinder nicht tanzen, sondern gehen, laufen, springen. Der Instinkt leitet diese Bildung; und sie wird elementarisch geleitet. Man übt ihr Augenmaß und ihre Hand durch Zeichnen von geraden Linien, Zirkeln, Ovalen. Man läßt sie reine Töne singen. So lernen sie richtiger und leichter das Künstliche. Machen Sie die Anwendung auf Geistesbildung selbst.

b) Pestalozzi will bei den ersten Elementarpunkten anfangen, und jene Anfangspunkte sind ihm: Schall, Form, Zahl. Fragen Sie sich nun selbst, ob das nicht die Elemente alles menschlichen Denkens, oder seiner Grundlage des sinnlichen Bemerkens seyen. Zwar behauptet Niemeyer, das Prinzip sey mangelhaft; Farbe und Schwere seyen eben so allgemeine Eigenschaften, als Form, Name und Zahl; und ich muß gestehen, daß ich eine Zeitlang selbst, wenigstens schwankte, ob es nicht wirklich so sey: aber jetzt scheint es mir, daß Pestalozzi recht habe. Zeit und Raum, also Zahl und Gestalt sind die Bedingungen, unter denen die Erscheinung eines Körperwesens allein möglich ist. Sobald wir uns ein solches Wesen denken, müssen wir es uns unter einer gewissen Form, als Einzeln oder als Vielheit denken, und als bezeichnet durch irgend einen Namen. So ist es nicht mit Farbe und Schwere. Diese Eigenschaften sind keine nothwendige Bedingungen, unter denen man sich das Daseyn des Körpers den-

ken muß. Sie werden erst nach der sinnlichen Anschauung erkannt; treten in und mit dem Einzelnen Dinge hervor, nur als Ausdruck besonderer Verhältnisse der Zahl und Gestalt. Im Auffinden dieser Anfangspunkte sollen Kinder vorzüglich und anhaltend geübt werden.

c) Jeden, der Anschauung fähigen oder überhaupt in die Sinne fallenden Gegenstand muß man so lang' und so von allen Seiten den Sinnen zeigen, bis nichts mehr davon durch die Sinne zu erkennen übrig bleibt. Typus von dem Gange dieser anschaulichen Bemerkungen soll der menschliche Körper, kann aber auch jeder andere Körper seyn, an dem sich vielerlei anschauen und bezeichnen läßt.

Es ist dabei gar nicht zu befürchten, daß dadurch, alles zergliedernde Räsonnörs gebildet werden. Von Räsonnement ist hier noch gar nicht die Rede, sondern vom genau Sehen, vom Benennen, vom Vergleichen und Unterscheiden, was doch nothwendige Uebungen, und die nur durch genaues Beobachten der verschiedenen Gegenstände möglich sind. Dem Kinde wird auch seine Welt, als ein ungetrübtes Ganze, nicht geraubt; denn es schaut das Ganze an, hat es zuerst erfaßt als Ganzes; es sieht viele tausend Gegenstände, ganz und ungetrübt, an denen es nichts zu zergliedern braucht; und sein Trieb leitet es dahin, sie in ihrer Ganzheit zu erfassen. Eher könnte man fürchten, daß ein Kind sich von der freyen Natur entwöhne, weil es

ein Paar Stunden in einer Schulstube sitzen muß. Auch ist keine Verbindung einzelner Gegenstände zu ihrer Ganzheit möglich, die man als die erste künstliche Uebung des Geistes annimmt *), wenn nicht diese Einzelnheiten angeschaut, benannt und unterschieden sind. Eben so wenig ist es denkbar, daß man das Anschauungsvermögen an Gegenständen der Innenwelt übe; denn es muß zuerst eine Innenwelt geschaffen seyn, ehe sie angeschaut werden kann. Mit andern Worten: das Kind muß doch erst sich etwas vorstellen, erinnern, denken, empfinden, ehe man sein Anschauungs-Vermögen daran üben kann, was freilich mit der Zeit geschehen muß. Nur durch Anschauen sinnlicher Gegenstände wird aber sein Vorstellungs-, Erinnerungs-, Denk- und Gefülvermögen entwickelt, und es wird in seinem Innern in dem Maase mehr anzuschauen seyn, die Anschauung wird in dem Maase deutlicher und lebendiger seyn können, wie das Anschauungsvermögen an äusseren Gegenständen mehr geübt worden ist. Man denkt und fühlt nicht erst, und sieht und hört hernach; man sieht hört erst, und denkt und fült hernach.

d) Man muß Alles so bestimmt durch Worte bezeichnen lassen, daß durchaus kein Mißverstand und entstehen kann.

---

*) Das thut wenigstens Niethammer in der sonst trefflichen Schrift: der Streit des Philantropnismus und Humanismus, S. 300.

e) Es muß so oft wiederholt werden, daß es unvergeßlich bleibt.

f) Man muß dabei, so viel möglich, alle Kräfte des Kindes zugleich beschäftigen, es also in die höchstmögliche Thätigkeit setzen. Es soll sehen, hören, reden, Takt halten, aufmerken, also nach seinen Fähigkeiten denken, zugleich

g) Zu Allem, was es dereinst thun soll, muß man ihm Fertigkeit anbilden, an alles Nöthige muß es gewöhnt werden.

h) Auf das, was recht und gut ist, muß man das Kind früh aufmerksam machen, zum Selbstbewußtseyn und zur Besonnenheit in Hinsicht auf seine Handlungsweise muß man es leiten.

i) Das Kind muß durch die Mutter oder durch Lehrer zum innern Anschauen, zum eigenen Gefül der Dankbarkeit, des Vertrauens und der Liebe gebracht, so müssen die Keime, die in seinem Gemüthe liegen, zur Religiosität heraufgeleitet werden, weil ächte Religion nichts anders ist, als Empfindung der Dankbarkeit, des Vertrauens und der Liebe zu Gott, als Vater aller Menschen, wie gegen Vater und Mutter. Das ist der Geist der wahren Bildungsmethode, und auch der Pestalozzischen.

Sie sehen schon daraus, was ich im Vorbeigehen bemerke, daß die letztgedachte Methode nicht etwa eine bloße Uebung des Denkvermögens seyn soll, was man nach den erschienenen Elementar=

büchern, wenn man nach ihnen allein urtheilen wollte, wol glauben könnte; noch weniger, daß hier von einem Treibhause zur Beschleunigung des Lesenlernens oder des Unterrichts überhaupt die Rede ist, (weßwegen Unwissende so oft die Pestalozzische und Oliviersche Methode mit einander verglichen haben. Eben als ob man GutsMuths Gymnastik mit Netto's Anweisung zum künstlichen Stricken vergleichen wollte, beide gut in ihrer Art, aber die erste von ganz anderer Umfassung wie die andere.) — Die wahre Bildungsmethode muß nämlich, wie es auch die Pestalozzische thut, den ganzen Menschen mit allen seinen Kräften umfassen, wenn sie den Namen einer Erziehungsmethode verdienen, und auf die Natur des Menschen gebaut seyn soll. Die Anlagen des Geistes und Herzens der Kinder müssen harmonisch belebt, entwickelt und geübt werden, durch eine Aufregung und Leitung ihrer Selbstthätigkeit, die aus der Natur dieses Geistes und Herzens selbst geschöpft ist. Der Zweck dabei ist, daß sie für ihre Sphäre einsichtsvoll, kraftvoll und wohlwollend werden. Dieser Zweck erfordert:

1) daß die sämmtlichen Kräfte des Zöglings, die Kräfte seines Geistes, Herzens und Körpers aufgeregt, belebt werden, so daß keine Kraft in ihm, in unthätigem Schlummer bleibe;

2) daß

2) daß er sich anschaulich und deutlich bewußt werde dieser Kräfte, also seiner Vorzüge, als vernünftiges und sittliches Geschöpf;

3) daß er diese Kraftmasse auf vielseitige Art brauchen lerne, zu Befriedigung seiner und Anderer Bedürfnisse von der verschiedensten Art;

4) daß er in den Stand gesetzt werde, zu erkennen, wie er sie brauchen soll, alle seine Pflichten in seinen verschiedenen Verhältnissen, und nach dem ganzen Umfange seiner Kräfte; daß er willig gemacht werde, diese Pflichten zu erfüllen, und mit Freude zu erfüllen.

Lassen Sie mich bei diesen vier Hauptpunkten der wahren Bildungsart etwas verweilen, um sie Ihnen, so viel mir's möglich ist, zu erläutern, und Sie aufmerksam zu machen auf ihren Unterschied und ihre natürliche Folge.

Die Kräfte des Kindes, sinnliche, Denkkräfte, sittliche, ästhetische, und religiöse, sind zwar da, aber sie sind nicht angeregt, geweckt, belebt. Ohne Gegenstände des Gesichts würde keine Sehkraft, ohne Schall und Töne keine Hörkraft, ohne Gegenstände des Denkens keine Denkkraft, ohne Gegenstände des Vertrauens, des Danks und der Liebe, kein Vertrauen, kein Dank und keine Liebe werden. So ist's mit ästhetischen und religösen Kräften auch. Es sind gewisse Reize oder äussere Dinge, die etwas auf diese Kräfte Berechnetes haben, und sie dadurch in Bewegung

setzen, auf eine ihrer Natur gemäße Art. Sie finden sich freylich in der Schöpfung. Es gibt Gegenstände genug für das Gesicht, das Gehör, zum Denken. Aber ihrer sind zu viel; sie drängen sich zu stürmisch, zu vereint und verwirrt auf das Kind, als daß es sich eines Eindrucks bestimmt bewußt seyn könnte. Es sieht so vielerley auf Einmal und in so bunter Mischung, daß es nicht weiß, was es sieht. Es hört so viel auf einmal, in solchen Harmonieen und Disharmonieen, daß es nicht weiß, was es hört. So viele Eindrücke überladen sein Denkvermögen, daß es sich anfangs gar keines Eindrucks bewußt werden kann. Es ist und muß darum die Sache des Erziehers seyn, diese Gegenstände auf eine, der Natur und Entwickelung des Kindes angemessene Art zu ordnen, und seine Kräfte auf die drey möglichen Hauptpunkte des Bemerkens zu leiten — auf Schall, Form und Zahl. Dazu gibt das Buch der Mütter, das ABC der Anschauung, und die Einheitstabelle mit der Bruchtabelle Anleitung. Man sieht, wie die drey Uebungen des Bemerkungsvermögens in einander greifen. Die Elemente der sittlichen Kräfte sind Dank, Liebe, Vertrauen. Auch diese sollen gleichförmig mit jenen aufgeregt werden, damit sie sich einander gehörig unterstützen und leiten können. Der einzige Reiz zum Dank sind Wohlthaten; der einzige Reiz zur Liebe ist Liebe; der einzige

Reiz zum **Vertrauen** ist **Abhelfung** der Bedürfnisse, denen das Kind nicht selbst abhelfen kann. Sobald der Begriff von Gott, als Vater aller Menschen, dem Kinde gegeben ist, werden die religiösen Kräfte des Kindes angeregt; der Dank, das Vertrauen, die Liebe, — auf eben die Art wie sie gegen Aeltern aufgeregt wurden. Es ist der Methode wesentlich, diese Kräfte auf diese der Natur des Menschen angemessene Art aufzuregen, eben so wesentlich, wie es ihr ist, durch das Buch der Mütter die Sehkraft und Sprachkraft des Kindes aufzuregen. Sie sehen von selbst, wie diese sittlichen Kräfte jenes Denkvermögen unterstützen, wenn Uebungen zum Aufregen desselben von dem vorgenommen werden, der Gegenstand des Danks, des Vertrauens, der Liebe ist. Sind ja diese Empfindungen der stärkste Sporn zur Thätigkeit! Und wie wird die Aufregung dieser Kräfte wieder von dem aufgeregten Denkvermögen unterstützt, wenn dadurch das Kind fähiger wird, sich bestimmt die Wohlthaten seines Erziehers oder seiner Mutter vorzustellen, und sie unvergeßlich zu erhalten in seinem Gemüth! So ist denn diese Aufregungskunst der Akkord, den der geschickte Orgelspieler greift, durch den er die Pfeifen der verschiedenen Register öffnet, so daß die Orgel harmonisch tönt, die Diskantstimme von dem prächtigen Prinzipalbaß unterstützt, und der Baß durch das liebliche Flötenregister geschmolzen wird. So

wird es erst dem Ohr und dem Herzen fühlbar, was eine Orgel vermag!

Durch diese Aufregung seiner Kräfte wird sich aber der Zögling seiner eigenen Kräfte noch nicht bewußt. Er sieht, ohne zu wissen, daß er sieht, noch weniger, was er Alles sehen, an einem Gegenstande sehen kann; er hört, denkt, liebt, ohne sich seiner vollen Hör-, Denk- und Liebeskraft bewußt zu seyn. Er kann die äussern Gegenstände und Reize noch nicht unterscheiden von den Sinnen, womit er sie erkennt, von den Kräften, womit er sie denkt. Er weiß nun wohl, was manche Gegenstände um ihn her sind, wie sie einwirken, was sie über ihn vermögen. Er weiß aber noch nicht, was er ist, wie er auf die Gegenstände einwirken kann, was er vermag. Er kennt das Maaß und den Umfang seiner Kräfte nicht. Hat und zeigt er auch Irritabilität: er ist sich dieser Irritabilität nicht deutlich bewußt. Gibt es doch Jünglinge und Jungfrauen, Männer und Weiber, die nicht deutlich wissen, was sie können und sind! Und doch muß der Mensch das wissen, wenn er zum vollen, unbeschränkten Gebrauch seiner Kräfte kommen will. Eine Kraft in sich nicht kennen, ist eben so gut, als sie nicht haben. Wer glaubt, er könn' etwas nicht, der kann es sicher nicht. Wer aus Mangel von Kenntniß seiner Kräfte wähnt, Alles zu können, der wird muthlos oder ein stolzer Thor.

Darum sucht die wahre Methode die Kräfte dem Menschen selbst zu entwickeln, sie so weit sichtbar und empfindbar zu machen, daß er sie erkennen, bestimmt erkennen muß. Durch diese Entwickelung soll er zum Bewußtseyn kommen, was er von allen Seiten vermag, was er sich zutrauen und zumuthen darf. Es soll ihm anschaulich, durch innere Anschauung gewiß werden, daß er zwar Sinne habe, aber kein sein-sinnliches Thier, sondern ein denkendes, verständiges, vernünftiges Wesen, daß er fähig sey zu den höhern, bey den Thieren nur einzeln, nur instinktartig, ohne Selbstbewußtseyn, zu bemerkenden Empfindungen des Danks, der Liebe und des Vertrauens; daß er nach seiner innern Organisation die Bestimmung habe, recht zu thun, ein sittliches Wesen zu werden; noch mehr: daß er fähig, also verpflichtet sey, seinen Empfindungen des Danks, des Vertrauens und der Liebe die reinste, erhabenste Richtung zu geben, deren sie fähig sind, nemlich auf den Urheber der ganzen Welt, auf den Vater aller Menschen, auf Gott. Seine Sittlichkeit und Religiosität, mit der Verpflichtung dazu, soll ihm also begründet werden, auf die überzeugendste Art, wie einem Menschen etwas begründet werden kann, durch die innere Anschauung seiner eigenen Natur. So soll er sich erheben zu der eigenthümlichen Würde des Menschen, der es weiß und wissen soll, was er kann und was er ist; der im Stande seyn soll,

sie sich selbst anzuweisen, die Stelle unter den Geschöpfen, wohin er gehört.

Es ist unbeschreiblich, wie viel Interesse für Fortbildung in einem Kinde geweckt wird, wenn es zum Bewußtseyn kömmt, daß es selbst etwas aus sich hervorbringen könne. Und dieß Bewußtseyn wird ihm natürlich, wenn es etwas aus sich hervorgebracht hat. Darauf ist die wahre Methode ganz berechnet. Sie benutzt die Kräfte, die schon geweckt sind, um andere zu wecken, die noch schlummern. Diese übt sie dann wieder, bis auf den Punkt, daß das Kind abermals neue in sich entdeckt. So wird die menschliche Natur und die Individualität des einzelnen Menschenexemplars zugleich entwickelt. Eins ohne Nachtheil des Andern. So freut sich das Kind seiner Vorschritte und schreitet vor, durch diese Freude. Das Bewußtseyn seiner eigenen Kraft gibt ihm Muth, mehr zu versuchen, und eben dieser Muth bringt es zu höherem Bewußtseyn. Nehmen sie ein sinnliches Beispiel an der Schmidt-Pestalozzischen Zeichnungslehre. Das Kind kann gerade Linien zeichnen. Nun wird ihm aufgegeben, eine Figur zu zeichnen, die aus lauter geraden Linien besteht, in der sich zwei berühren. Es macht manchfaltige Versuche, von denen manche ohne Ordnung und Symmetrie sind; manche aber auch besser. Es unterscheidet die bessern, oder wird darauf aufmerksam gemacht. Jetzt ist es zum Bewußtseyn

gekommen: du kannst eine Figur aus geraden Linien zusammensetzen, die Einiges an sich hat, was zur Schönheit gehört. Das erweckt Lust und Muth in ihm, mehrere Versuche zu machen. Es lernt allmählig, was dazu gehört, daß Symmetrie und Eurythmie in einer Figur sey. Man geht zu krummen Linien, zu Zusammensetzungen aus krummen Linien über, und so wächst Lust durch Fertigkeit, und Fertigkeit durch Lust; eine Wechselwirkung, die das Nützliche und Angenehme schön verbindet.

Die Erfahrung lehrt indeß, daß Kräfte nicht blos bis zum Selbstbewußtseyn entwickelt, sondern daß sie geübt, bis zu Fertigkeiten erhöhet werden müssen, wenn der Mensch alles damit leisten soll, was er zu leisten im Stande ist. Wie geübt können die Sinne, kann die Erinnerungskraft, der Scharfsinn, — wie geübt können alle körperliche Kräfte werden! Wenn auch Künstler und Virtuosen jeder Art mit vorzüglichen Anlagen zur Kunst geboren werden; so müssen sie doch gewisse Kräfte in sich, in vorzüglich hohem Grade geübt haben, sonst wären sie nie Virtuosen worden in ihrer Kunst. Ein Hauptgeschäft jeder guten Methode muß es also seyn, wie es auch ein Hauptgeschäft der wahren Methode ist, diese Kräfte in dem Menschen zu üben, aber nicht einseitig, weil sie keine Virtuosen, sondern Menschen erziehen will, sondern harmonisch.

Ueber den Körperkräften sollen nicht die Geistes=kräfte, über der Gedächtnißübung soll nicht die Sinnenübung, über dem Denkvermögen sollen nicht die sittlichen Kräfte vergessen werden. Und diese Methode befolgt dabey nicht eine willkühr=liche elementarische, sondern die von der Natur des Kindes vorgezeichnete Ordnung. Sie entwik=kelt Körperkräfte, wenn der Körper sich noch ent=wickelt, übt Sinne, wenn die Sinne hauptsächlich thätig sind, Gedächtniß in den Jahren, wo die Erinnerungskraft sich hauptsächlich äussert, — Dank und Liebe, sobald das Kind Wohlthaten und Liebe empfinden kann. Und — sie lehrt das Kind nicht, daß und warum man Kräfte üben müsse, gibt ihm diese Uebungen nicht der Reihe nach an, und läßt sich Alles dies Vorgesagte wie=der nachsprechen, mit denselben oder andern Worten: — sie übt die Kräfte wirklich, ohne davon viel zu reden, und dem Kinde darüber psychologische Beweise zu geben; das Kind wird nicht angehalten, etwas vom Denken, seiner Na=tur, seinen verschiedenen Aeußerungen zu wissen; es wird im Denken geübt. Es erhält keine süßlich=empfindsame Anweisung über die Liebe; — Liebe wird durch Liebe in ihm gestärkt. Es wird ihm nicht vorgepredigt, daß und warum man sich selbst beherrschen und überwinden müsse. Es muß allmählig lernen, sich immer mehr selbst zu beherrschen und zu überwinden,

und nun in und aus sich selbst zu finden, daß Selbstbeherrschung der einzige Weg zur Menschenfreyheit sey. Sporn dazu liegt in der ganzen Methode, und in dem Dank, dem Vertrauen und der Liebe, die in ihm aufgeregt und entwickelt ist. Die Methode verwandelt Worte in That, trockene Moral in Ascetik. So wie man jetzt treffliche Gymnastiken hat, um Körperkräfte zu üben, so will sie eine Gymnastik geben, für alle geistige, ästhetische, sittliche und religiöse Kräfte, um mit ihnen Alles zu leisten, was der Mensch zu leisten bestimmt ist; und sie gibt diese Gymnastik zum Theil.

Nun folgt nach dieser Methode erst der Unterricht, oder die Bekanntmachung mit den Gegenständen, Verhältnissen, Einrichtungen, mit den Begebenheiten, Lehren und Erfindungen, die ihm als Mensch, als Welt- und Staatsbürger dereinst zu wissen nöthig sind. Dieser Unterricht wird dem Zögling so gegeben, daß zugleich seine verschiedene Kräfte dadurch geübt, und die erlangte Fertigkeiten benutzt oder in Anspruch genommen werden. Die Entwickelung und Uebung geht dabey immer fort, immer in dem nemlichen Geiste, nach der unveränderlichen, auf die Natur des Menschen gebauten Stufenfolge, und so, daß der Unterricht zugleich formell und materiell wird, d. h., daß man die Kräfte an solchen Gegenständen, Naturprodukten, Kunstwerken, Ver-

hältnissen übt, die bisher noch unbekannt waren, also zugleich mit und bey der Uebung bekannt werden.

Jetzt, hoff' ich, werden Sie einsehen, mit welchem Rechte gesagt wird, daß die Erziehung nach dieser Methode nichts Geringeres, als den Zweck habe, in einzelnen Menschen darzustellen, die Vollkommenheit der menschlichen Natur, oder den Umfang dessen, was ein Mensch mit seinen körperlichen, geistigen, ästhetischen, sittlichen und religiösen Kräften leisten kann. Nach dieser Methode werden nämlich alle Kräfte des Kindes nach den Gesetzen seiner Entwickelung auf den höchst-möglichen Grad entwickelt und geübt; das junge Menschenwesen wird zu einem so deutlichen Bewußtseyn und zu einer so wahren Ansicht von diesen Kräften (also auch von ihrer Beschränkung) gebracht; Uebung der Kräfte wird ihm durch Uebung und durch die Freude des Gelingens so zum Bedürfniß gemacht, daß es von selbst Alles thut, vollendet und wird, was es thun, vollenden und werden kann.

Aus diesen vier Hauptperioden der Erziehungskunst läßt sich der Geist der wahren Methode völlig durchsehen. Sie will unveränderliche Formen für die Ausbildung des Kindes darstellen, die nicht erdacht, etwa mit leidlichem Erfolge versucht, „sondern durch die Nothwendigkeit im Gange der menschlichen Ausbildung selbst, bestimmt sind." Bey ei-

ner richtigen Anwendung, und bey einem Zögling, der ihren Kreislauf vollendet, muß ihre Wirkung eben so nothwendig seyn, wie der Gang der Entwickelung ist. Wie der Körper des Kindes erst organisirt seyn muß, eh' er mit Kraft und Geschicklichkeit wirken kann, so sucht sie das Innere des Kindes zu entwickeln, nach der von der Natur vorgeschriebenen Form. Offenbar bildet sich die ursprüngliche Geistesthätigkeit des Kindes nach dem, was ihm in die Sinne fällt, und nach dem, was in ihm bis zur Empfindung aufgeregt ward. Von diesem Mittelpunkt aus sucht man das Kind zum Bewußtseyn der möglichen Arten und Richtungen seiner Kräfte zu bringen, so daß es sich als ein geistiges, sittliches und religiöses Wesen anerkennen muß, — als ein Wesen, in dem diese Kräfte vereint zur höchsten Harmonie, liegen. So wie es durch den Gebrauch seiner Hand erst anschaulich lernt, welche Kräfte und Gewandtheit in seiner Hand liegen; so soll es durch Gebrauch seiner geistigen Kräfte anschaulich lernen, welche geistige Kräfte es habe, und wie Manchfaltiges es damit vermöge. Es wird streben, sich zu unterwerfen dem hohen Gesetz der Sittlichkeit, das in ihm aufgeregt ward. Im Fortgang seiner Entwickelung wird es ihm fühlbar werden, wie lieb und heilig ihm dieß Gesetz seyn müsse, weil es von ihm zugleich als Wille des Wesens erkannt wird, gegen das so viel Dankbarkeit und Zu-

trauen in ihm erregt ward. Aber es wird auch anschaulich erkennen, wo und wann es sich nicht zu unterwerfen vermag; und auch dieß wird ein Bedürfniß von Religion in ihm aufregen, nämlich Sehnsucht nach einem Höheren, Mächtigen, der in seine Natur eingreife, Kräfte aufrege, die noch nicht aufgeregt sind, oder Kräfte hebe und gebe, wie es sie selbst nicht heben und geben kann. Nämlich, wenn der Mensch zum Anschauen seiner Uranlagen, und zugleich zum Anschauen seiner jetzigen Beschränkung kommt, so kann er nicht anders, als nach dem Unendlichen, Vollkräftigen, Sittlich-reinen, Frey-liebenden und Unbedingt-beglückenden sich sehnen, wozu er sich, nach dem Anschauen seiner innern Natur, bestimmt fühlt; so wie die elastische, aber etwas herabgedrückte Feder sich nach Wegnahme dessen sehnt, was ihre Elasticität hemmt. So wie das Kind, als solches, das Bedürfniß fühlte, eine Mutter zu haben, die seinen Bedürfnissen abhülfe, wo es sich selbst nicht helfen kann; so fühlt es, erwachsener, das Bedürfniß, ein Wesen zu kennen, das überall helfen kann, wo es Mutter und Vater nicht können. Es wendet sich zu diesem Wesen mit Ehrerbietung und Zutrauen, sobald es durch die Eltern weiß, welches Wesen es ist, und was es auch ihm ist. So wird seine kindliche Pietät Religion.

Zu gleicher Zeit, da das Kind durch eine gute Methode zur völligen Uebersicht seiner Bestimmung

gelangt, wird auch seine ganze Thätigkeit auf Erfüllung dieser Bestimmung gelenkt; und es wird in dieser Thätigkeit erhalten durch solche Entwikkelungs-, Uebungs- und Unterrichtsmittel, die aus der Natur der zu bildenden Anlagen geschöpft sind. So ist es auch in der Pestalozzischen Methode. „Ihre Organisation ist der Organismus der geistigen Thätigkeit selbst." Das heißt: sie folgen so auf einander, unterstützen sich einander so, wie es in der geistigen Natur des Menschen geschieht. Sie sind ein Stück Psychologie, wenn man die Grundsätze aufsucht, nach denen sie geordnet wurden. „Das Nothwendige im Gang dieser Organisation, das unveränderliche Mittel derselben, das Ineinandergreifen ihrer Theile, ihre lückenlose Erweiterung und harmonische Verbindung zu einem gebildeten Ganzen, nennt Pestalozzi den Organismus seiner Methode im allgemeinsten Sinne. In so fern die Form der Bearbeitung jedes einzelnen Theils ihrer Elemente ein harmonisches und wesentliches Glied dieses Ganzen ist, und nach den nemlichen Gesetzen fortschreitet, ist er gleichfalls, seiner Natur nach, organisch." *)

Mich dünkt, schon aus dieser Darstellnng muß es klar werden, daß die Pestalozzische Bildungs-Methode, die gewiß in ihren Elementen die Ein-

*) Wörtliche Stellen aus einem Manuscript von Niederer.

zige richtige ist, weil sie ihren Grund in der Natur des Menschen hat, nicht blos für das Volk taugt, wie man schon mehrmals und noch neuerlich mit vielem sophistischen Scharfsinne behauptet hat. *) Kinder reden, Glieder und Kräfte brauchen, denken, empfinden, glauben und lieben lehren, oder die Kräfte zu diesem Allem anregen, zum Bewußtseyn bringen, entwickeln und üben bis auf einen gewissen Punkt, das ist allen Menschen nöthig, sie mögen zu den höchsten Genien oder zu dem niedrigsten Pöbel gehören. So gewiß nöthig, als sie Menschen, d. h., mehr oder weniger perfektible, aber nur durch Bildung perfektible Wesen sind. Wird es bey dem höchsten Genius unterlassen; so verkrüppelt sein Wesen mehr oder weniger, so gut wie der zum Volk von Natur gehörige Mensch. Sind aber die Kräfte aufgeregt, zum Bewußtseyn gebracht und geübt; so findet sich's, welche Kräfte da sind. Gehört das Individuum zur Volksklasse; so wird ihm viel von Körperkraft und wenig von Geisteskraft zum Bewußtseyn kommen; wo nicht, so empfindet es mehr Geisteskraft in sich. Die wahre Methode, und auch die Pestalozzische entwickelt, was in dem Menschen liegt; viel, wo viel, und wenig, wo wenig ist. Diese Wahrheit liegt so klar vor Augen, daß keine Sophisterei und kein Scharfsinn sie verdunkeln kann. Behaupten, es gebe keine allgemeine Natur, sondern nur eine

---

*) In dem oben angeführten Archiv für das katholische Kirchen- und Schulwesen.

individuelle, weil Jeder seine Individualität hat, das heißt behaupten, es gebe keinen Typus des Menschengesichts, der allen Menschengesichtern eigen wäre, weil kein Menschengesicht dem andern ganz gleicht. Es gibt offenbar Charaktere der Menschheit, die sich von Jedem aussprechen lassen, der ein Mensch ist. Eben darum muß es auch allgemeine Bildungs-Grundsätze geben, die auf diese Menschheits-Charaktere gegründet sind. Nicht Ein Höchstes gibt es freylich für alle Menschen. — Wer hat das auch je behauptet? — Aber Eine Tendenz nach dem Höchsten. Nicht Alle haben einen gleichen Grad von Denkvermögen, von Gefühl, von Phantasie: aber Alle haben Denkvermögen, Gefühl und Phantasie. „Die Pflanzheit (Pflanzennatur), sagt der Verfasser jener Abhandlung, „ist in der Quecke und in dem Krautkopf, oder in der Weide und in der Ceder, aber in jeder dieser Pflanzen nach verschiedenen Verhältnissen." Recht! Dann sage ich aber auch: die Menschheit ist in dem Neuseeländer wie in dem Athenienser, in dem rohesten Bauern wie in Newton; nur die Verhältnisse der Grade sind verschieden. Bei jeder Pflanze müssen Saftröhren seyn, um einzusaugen; Luft und Sonne muß die Quecke haben, wie der Krautkopf. Das sind die allgemeine Bedingungen ihres Wachsthums. So ist es mit dem Menschen auch.

Zweyte Vorlesung.

Weitere Entwickelung dieser Grundsätze.

Ich habe Sie das leztemal auf die vier Hauptstücke der wahren Bildungsart aufmerksam gemacht, und Ihnen zu zeigen versucht, wie dadurch das Kind zu einem vollendeten Menschen heraufgebildet werden könne, und, in so fern' es nur den Kreis dieser Bildung vollendet, nach dem Verhältniß seiner individuellen Anlagen heraufgebildet werden müsse. Nur auf diesem Wege kann denn auch die Erziehungswissenschaft aufhören, eine Sammlung von schlecht oder gut gerathenen Versuchen, Beobachtungen und Erfahrungen zu seyn, und anfangen, eine auf soliden Gründen ruhende Wissenschaft zu werden.

Der ganze Grund der Erziehungswissenschaft, wenn sie auf höheren, zuverlässigen Regeln beruhen soll, liegt nämlich darinn, daß das aufgefunden werde, was durch die angeborene Thätigkeit des Menschen und durch Hilfe der Anschauung hervorgebracht wurde, und daß man es nach den Gesetzen

setzen unserer geistigen Natur darzustellen wußte. Ist der Zögling mit seinen geistigen Kräften, mit der Wirkung der äussern Gegenstände auf sie, und der möglichen Wirkung dieser Kräfte auf die Gegenstände durch Erfahrung (anschaulich) bekannt: so ist das Fundament der Erziehung gelegt, die Richtung ist genommen, bey der man seinen Zweck nicht verfehlen kann. Lassen Sie mich nur in flüchtigen Umrissen historisch darstellen, wie der Gang der Methode ist, und auf welchen Grundsätzen er beruht.

Sobald das Kind geboren wird, findet es sich zwischen der Natur und der Menschheit, die Beide auf sein Wesen wirken, und mancherley Eindrücke auf dasselbe machen. Diesen Eindrücken kann es nicht ausweichen; und sie sind unveränderlich, so wie sie sind. Die Natur erscheint ihm unbeweglich, ohne Theilnehmung, und solchen Gesetzen unterworfen, an denen es durchaus nichts ändern kann. Es wird vom Feuer verbrannt, vom Wasser durchnäßt, ein harter Körper giebt nicht nach, es fällt unabänderlich zu Boden, wenn sein Körper das Gleichgewicht verliert, und wenn ihm das Durchnässen, Verbrennen, Stoßen, Fallen noch so nachtheilig seyn sollte. Ganz anders erscheint ihm die Menschheit in der Mutter oder Erzieherin, die ihm ihre Stellvertreterin ist. Sie ist theilnehmend, besorgt, hingebend, nimmt Rücksicht auf seine Bedürfnisse, auf das, was ihm wol oder

weh thun kann. Natürlich werden dadurch zwei ganz verschiedene Arten von Eindruck auf sein Inneres gemacht. Durch die Sorgfalt, die Theilnahme, die Liebe der Mutter wird es sich seiner selbst anschaulich bewußt. So wie jener Weltweise von dem Schluß ausgieng: „ich denke, also bin ich!“ so geht es von dem Schluß aus: „man sorgt für mich, man liebt mich; also muß ich etwas seyn.“ Es erkennt sich selbst zuerst in dem schönsten Spiegel, in dem Einzigen, in dem der Mensch erkennen sollte, was er ist, in einem andern Auge, in dem liebeblickenden Auge der Mutter. Zugleich kommt es zum Bewußtseyn der äussern Natur durch die Sinne, oder durch die Erfahrung von ihrer Unabänderlichkeit. Ausser diesen äussern Sinneseindrücken geht aber auch etwas in seinem Innern vor. Sie haben es hervorgebracht, aufgeregt; aber es ist doch von ihnen unabhängig. Anfangs ist es blos leidende, d. h. hier blos unthätige, unelastische Empfindung. Sobald indeß die innere Selbstthätigkeit erwacht, bildet es sich aus, zu Sinn und zu Gefül. Der Sinn ist Keim seines Denkvermögens, das Gefül Keim seines Empfindungsvermögens: der Sinn richtet sich nach dem Aeussern hinaus; das Gefül nach dem Innern hinein. Durch Beide werden ihm zwei Welten geöffnet: durch den Sinn die Welt des Wissens, der Erkenntniß; durch das Gefül die übersinnliche (nicht von sinnlichen Eindrücken ab-

hängende) Welt. Beides ist aber durchaus nicht blos Körperliches, aus der Orgauisation seines Körpers allein Erklärliches, sondern es ist das Geistige seiner Natur. Das empfindet das junge Menschenwesen besser, als es Anderen die Wahrheit beweisen kann, indem es sich des freien Gebrauchs dieser Kräfte bewußt wird. Es sind die Kräfte in ihm, die sich nach festen Gesetzen, unter Voraussetzung gewisser Reize und Anregung, selbst entwickeln, wie sich, nach eben so festen Gesetzen, der Körper jeder Pflanze und jedes Thiers selbst entwickelt.

Sie sehen also: Anschauung durch die Sinne ist nothwendige Grundlage des Geistes. Ohne sie würd' und könnt' er sich nicht entwickeln. Wer nie etwas gesehen, gehört, betastet, gerochen, geschmeckt hätte, der wär' eben so leer von Begriffen, als hätt' er keinen Geist. Anschauung, oder Empfindung von der Handlungsart der Menschheit, in ihrer Stellvertreterin, der Mutter, ist nothwendige Grundlage des Herzens. Ohne sie könnte sich das Herz nicht entwickeln. Wer nie die Theilnehmung, Sorgfalt, Liebe eines Stellvertreters der Menschheit erfahren hätte, wär' eben so leer von Empfindungen, als hätt' er kein Herz. (Im Vorbeigehen: bedenken Sie, in welchem lieblichen Bilde Gott die Menschheit dem Kinde vorführt, welche anziehende Stellvertreterin seines Geschlechts Er ihm gab, von welcher höchst

interessanten Seite er ihm seine Menschenfamilie zeigt. Bemerken Sie sich, wie unaussprechlich viel die Mutter dem Kinde seyn soll, daß das nächste, unmittelbar in die Kinderseele eingreifende Glied fehlt, wodurch der Mensch mit der übersinnlichen Welt in Verbindung kommt, wenn ihm eine Mutter fehlt, wenn die Mutter ihm nicht — Mutter ist! Erklären Sie sich nun, warum so manche Reiche und Große — von allen Seiten wolgebildet sind, nur nicht von der Seite ihres Herzens; warum sie so oft — Helden, Staatsmänner, Weise, — Alles was man will, nur keine Menschen sind. Nur durch eine Mutter, durch Muttersorgfalt, Mutterliebe, wird der Mensch ein Mensch.)

Was durch Anschauung der Natur hervorgebracht wird in der Seele, die Wirkung der sinnlichen Eindrücke auf die Seele, ist fest bestimmt. Es kann dadurch nichts Anderes, als dieß und jenes Bild, diese oder jene Vorstellung erregt werden; diese und keine andere. Man weiß, und kann es vorher bestimmen, welche Vorstellungen, und in welcher Ordnung sie erzeugt werden. Diese Vorstellungen zu wiederholen, zusammenzusetzen, zu trennen, zu vergleichen, das ist das einzige Geschäft unsers Denkvermögens. Unsere ursprüngliche innere Selbstthätigkeit kann sich auf keine andere Art äussern, als auf diese; aber darinn äussert sie sich frei. Nach Willkühr

wird getrennt, zusammengesetzt, verglichen. — Form, Sprache und Zahl sind die drei Elemente der Geistesentwickelung, die drei Anfangspunkte von den Richtungen, die das menschliche Denkvermögen nehmen kann. Ohne Erkenntniß der Form ist keine Anschauung, ohne Erkenntniß der Sprache keine Bezeichnung der Gegenstände möglich, und ohne Zahl keine Erkenntniß mehrerer Gegenstände, als solcher. Die Eindrücke, die das Kind blos durch die thierischen Sinne, den Geruch, Geschmack, das Gefül erhält, gehören nicht hieher, sondern bleiben sinnliche Anschauung. Wer die Erkenntniß der Formen, der Sprache und der Zahlen hinlänglich gebildet hat, in ihrer natürlichen und nothwendigen Stufenfolge; wer diese Erkenntniß zu recht deutlichem Bewußtseyn des Kindes gebracht hat: der hat sein geistiges Wesen gebildet. Diese Erkenntniß führt den Menschen durch die sinnliche Welt in die geistige Welt; durch Erkenntniß vieler Formen, Zahlen und Ausdrücke wird ihm auf dem einzig-gründlichen Weg' eine Vergleichung, ein Unterschied-bemerken möglich, dessen Resultate nicht mehr der Sinnenwelt angehören. Er bemerkt das Vermögen in sich, und zugleich das Vermögen, seine innern Kräfte zu bemerken; erkennt also durch innere Anschauung seine eigene geistige Natur. Durch die Sinnenwelt lernt er anschaulich in sich erkennen, daß es eine Geisterwelt giebt.

Mit Unrecht wirft man also dieser Methode vor, daß sie sich nie über die Körperlichkeit der Dinge erhebe, daß sie es immer nur mit der äussern Anschauung zu thun habe. Nach der Natur des Menschen geht sie freilich von äussern Anschauungen aus, und kann von nichts anders als davon ausgehen, weil jedes Aussenwesen erst durch irgend einen Sinn angeschaut werden muß, eh' es erkannt werden, ehe sich ein Begriff davon in der Seele bilden kann, und weil keine Anschauung nach Innen möglich ist, ohne daß durch sinnliche Eindrücke, Vorstellungen im Innern erregt sind. Aber sie läßt anschauen, bezeichnen, zählen, sie übt darinn, daß dieß genau und mit Fertigkeit geschehe, um diesen Begriff deutlich und vollständig zu bilden, hält sich also bey der Körperlichkeit so lange auf, um zu dem Geistigen desto sicherer zu erheben. Dann leitet sie das Kind auch zu innern Anschauungen, bringt ihm seine geistigen Kräfte zum deutlichen Bewußtseyn, wie es noch keine Methode that; regt sein Denk- und sein Gefühlvermögen auf eine seiner Natur gemäße Art auf, bildet und übt es an dem Nähesten, in ihm und ausser ihm, erhebt es allmählig zu dem Urwesen, zu dem Unendlichen, der ihm in der Person seiner Aeltern im Fleische sich offenbarte. Der höchste Genius, der Mensch, kann nicht geistiger und auf keinem bessern Wege zur Geistigkeit gebildet werden. Das Wesen der Dinge zu erken-

nen, überläßt sie den Philosophen, die es vergessen haben, daß sie nur mit menschlichen Augen sehen, mit menschlichen Ohren hören und mit menschlicher Denkform denken. Sie wartet es ab, bis es ihnen gelungen ist, ohne Augen zu sehen, ohne menschliche Denkform zu denken, was bisher freylich blos zu Verirrungen führte, von denen sie der gesunde Menschenverstand wieder zurückführen oder orientiren mußte.

Auch Niethammer, in seiner, von vielen Seiten trefflichen Schrift: „Streit des Philantropinismus und Humanismus" verkennt die Pestalozzische Methode von dieser Seite. Auch er behauptet, sie beachte blos räumliche Gegenstände, lasse aber die Idee (das höchste Geistige) unberührt. Und warum? Weil sie nicht zum Geistigen führt, ohne dazu heraufzusteigen durch die Sinne und Sinnenwelt? Dann hat auch die Natur unrecht, die uns gerade durch die Sinne, zu Ideen, zu der Einen höchsten Idee führt. Oder sollen wir es etwa umkehren, und von der Idee zu den räumlichen Verhältnissen herabsteigen, d. h., vom Himmel auf die Erde? Wie wären wir denn so direkt in den Himmel gekommen? Und welcher Mensch wär' es? Oder sollen wir etwa die räumlichen Verhältnisse ganz beseitigen, also Augen haben und nicht sehen, Ohren, und nicht hören, sondern nur blicken und horchen nach der Idee? Sollen wir uns Flügel kneten, wie Ikarus, und nach der Sonne

fliegen, um herab zu stürzen aus der Idee in die räumlichen Verhältnisse, die wir doch einmal nicht missen können, so gewiß wir auf der Erde leben und Füsse haben, um zu gehen auf der Erde? Oder hat Pestalozzi blos räumliche Verhältnisse beachtet? Wenn er, wie so viele seiner Schriften bezeugen, besonders die allbekannte: „wie Gertraud ihre Kinder unterrichtete", durch Aeltern, besonders durch die Mutter, Dankbarkeit, Vertrauen und Liebe in dem Kind erregt, und diese Keime aller wahren Religion auf das höchste Wesen gelenkt wissen will; wenn er den sittlichen Sinn seiner Zöglinge an jedem Abend in Anspruch nimmt, ihr Gewissen aufregt, leitet, verfeinert, was eben so gut, wie das A B C der Anschauung, zu seiner Methode gehört, heißt das, blos räumliche Gegenstände beachten, weil er auch hier, wie es nicht anders seyn kann, vom Sichtbaren zum Unsichtbaren, von menschlicher Macht und Liebe zu der göttlichen führt? Hat etwa auch Gott nur räumliche Gegenstände beachtet, weil Er uns in einem räumlichen, sinnlichen Wesen, in Jesus, nahe trat, und uns durch ihn, seinen Repräsentanten für Menschen, zu sich erheben wollte? Es ist blos Unbekanntschaft mit Pestalozzi's Methode, wenn man ihn solcher Einseitigkeit beschuldigt. Daß dieß bei Niethammer wirklich der Fall sey, zeigt sich klar daraus, daß er, ohne es zu wissen, manchmal in der Meynung, daß er gegen Pestalozzi schreibe, ganz mit ihm zusam-

mentrifft; z. B. in den Behauptungen: An dem Einzelnen muß der Schüler erkennen, unterscheiden, Uebersicht lernen. Mehrere Elemente zugleich üben, heißt Verderben. Nicht vom Allgemeinen zum Besondern führt die Natur, sondern umgekehrt. Nicht mit dem Centralpunkt, der Spitze, fängt die Pyramide an, sondern mit den vielen Punkten, die zu dem Centralpunkte führen. Manche Methode will die Pyramide auf die Spitze stellen. — Das Kind soll erst blos das Einzelne fassen; es hat noch blos Wißbegierde, aber noch kein Urtheil. Treibt man das zu frühe in den Kindern hervor, so bildet man Nachbeter und Schwäzer. So sagt Niethammer, und gewiß wird der redliche Pestalozzi laut aufjauchzen, daß ein solcher Mann die Wahrheit so kräftig ausgesprochen hat.

Was die Handlungsart, die Sorgfalt, die Liebe der Mutter auf das Innere des Kindes wirkt, ist eben so nothwendig bestimmt, als die Eindrücke, die sinnliche Gegenstände darauf machen; und die ganze Thätigkeit des Gefüls besteht darinn, diese Eindrücke zu befestigen, zu erweitern und anzuwenden auf alle die Menschen, mit denen der Mensch in Verbindung kommt. Die Anfangspunkte oder Keime dieses Gefülvermögens sind Dank, Vertrauen und Liebe. Darin besteht das Ursprüngliche und Wesentliche des Herzens. Ohne Wolwollen, ohne Liebe gibt es kein Herz. Das Herz kann nicht danken, ohne zu lieben; es kann keine Wolthat fü-

len, ohne mehrere von dem Wolthäter zu erwarten. Das Kind muß, seiner innern Organisation nach, danken, vertrauen und lieben, so gewiß die Mutter ihm Muttter ist; es muß, so lange sie es thut, so lang irgend Jemand mit Muttersinn Mutterstelle an ihm vertritt. Dank, Vertrauen und Liebe stehen, in Hinsicht auf das Gemüth, mit der menschlichen Ausbildung in dem nämlichen Verhältnisse, wie die Form, die Zahl und das Wort in Hinsicht auf das Denkvermögen. Sie sind das einzige, im Kinde wirklich vorhandene Gute; die Keime, durch deren Entwickelung es sich zur Sittlichkeit und in das unsichtbare Reich Gottes erhebt. Durch sie allein gelangt es zu dem freiwilligen Entschluß, dem Pflichtgebot zu folgen, weil es Wille dessen ist, der seinen Dank, sein Vertrauen und seine Liebe aufgeregt hat. Ohne diese Wurzeln aller Sittlichkeit und Religion bleibt Sittengesetz und Religionserkenntniß, Gegenstand der Spekulation, des Redens, Schreibens, Disputirens, ohne innere Lebenskraft und Belebungskraft, ohne überzugehen in Empfindung und That. Aber durch sie thut sich das Göttliche im Menschen kund. Die Vernunft erkennt keinen Gott und kein Göttliches, bis ihre Bildung vollendet ist. Und dann erkennt sie's nur. Das Gemüth ergreift Gott und das Göttliche nothwendig, und durch sich selbst, durch den kindlichen Sinn, sobald ihm Gott nur als versorgender Vater aller Menschen genannt ist. Und

es erfaßt Ihn, so gut Ihn ein Mensch erfassen kann. Die religiöse Elementarbildung muß also durchaus vorerst nur das Gemüth berühren. Die Entwickelung des Danks, Vertrauens und der Liebe ist die eigentliche Bildung des Religiösen und Sittlichen im Menschen, und der nothwendige Weg zur Anschauung des Uebersinnlichen. Nicht der gebildete Verstand, sondern nur das reine Herz kann Gott schauen, wie der Reinste und Liebevollste sagte. Sehen Sie hier die Grundsätze zur Aufregung, Entwickelung und Uebung der sittlichen und religiösen Kräfte in uns.

Aber der Mensch hat auch ästhetische Kräfte, oder Anlage, das Schöne zu empfinden; und auch diese Kräfte müssen angeregt und entwickelt werden, weil sie in dem Menschen sind, und weil nichts umsonst in dem Menschen ist. Die sinnlichen Gegenstände der Natur nämlich, die das Kind umgeben und auf seine Sinne einwirken, geben eine doppelte Ansicht. Sie berühren seine Sinne überhaupt als wirkliche Gegenstände. Sie berühren sie aber auch idealisch als reitzend und angenehm. Es schaut sie daher seiner Natur nach auf verschiedene Weise an — als Gegenstände der Erkenntniß, als Gegenstände des Wolgefallens. Als Gegenstände der Erkenntniß faßt es sie intellektuell, als Gegenstände des Wolgefallens ästhetisch ins Auge. Die Richtung auf

Geistesthätigkeit, in so ferne sie auf etwas sieht, hört, ist daher in ihrem Ursprung auch wieder zwiefach. Sie geht auf das Erkennbare oder Wahre, und auf das Wolgefällige oder Schöne. An sich ist zwar das Wahre und Schöne Eins; allein die Erkenntniß des Wahren und Schönen zeigt sich schon gleich bei den Anfangspunkten der Erkenntniß verschieden. Die gerade Linie ist Element des Wahren, die krumme Linie Element des Schönen. Die Zahl ist Element der Wahrheit, das Taktmaaß Element der Schönheit. Für das Intellektuelle ist der artikulirte Sprachlaut, für das Aesthetische ist der Gesangton die ästhetische Elementarbildung; die Bildung des Schönheitssinns besteht also in dem Hervorbringen und Vergleichen der Formen, die aus der Verbindung gerader und gebogener Linien entstehen, und ihrer Symmetrie; in Uebung des Bewußtseyns der verschiedenen Taktmaaße bei Sprache, Musik, Poesie und Bewegung; in Uebung der Gesangtöne, ihrer Harmonie und Melodie. Diese Uebungen müssen einen immer weitern Umfang nehmen, und eine stufenweise fortschreitende Mannigfaltigkeit haben. Diese Anschauung ästhetischer, auf den Schönheitssinn wirkender Gegenstände, und die Uebung, das Wolgefällige nachzuahmen, — im Zeichnen, Lesen, Singen — das giebt dem Zögling entwickelten Schönheitssinn und Kunstkraft. Er sucht und

findet das Schöne überall; er wird sich recht deutlich bewußt seines Sinnes für Schönheit, und er versucht immer mehr, zum Theil es nachzubilden, wie er es als schön in der Natur anschaut, oder aus Einzelnheiten ein Ganzes zusammenzusetzen, zu komponiren für das Auge und das Ohr. Es fällt nun von selbst ins Auge, wie unentbehrlich eine harmonische Verstandesbildung sei; daß man nothwendig erst richtig und genau sehen und hören, das Gesehene richtig auffassen, behalten und bezeichnen müsse, ehe man das Schöne darin finden kann.

Die Thätigkeit, die das Anschauen der Mutter, als Stellvertreterin der Menschheit, bei dem Kinde hervorbringt, ist auch zwiefach. Das Kind erkennt die Mutter als übermächtig und wolwollend zugleich. Als wolwollend ist sie Gegenstand seines höchsten Genusses. Es fült sich in ihr und durch sie versorgt, und schmiegt sich mit seinem ganzen Wesen an sie. Sein Gefül muß erwachen; es muß herzlich werden. Aber nur durch liebevolle, herzliche Versorgung, die es erfährt. Als handelndes Wesen sieht das Kind in der Mutter eine gebietende Macht, von der es ganz abhängt, der es sich unterwerfen muß. Es unterwirft seine Handlung, seinen Willen ihrer Person, in der ihm das höhere Gesetz, als Person versinnlicht, erscheint. Es fängt an, sich zu üben, das

willig zu thun, was es thun muß; und es kann sich leicht daran gewöhnen, weil das übermächtige Wesen zugleich ein wolwollendes ist. Zugleich sieht das Kind in der Mutter weit mehr, als es selbst ist, etwas ihm unbegreiflich-Großes, das es doch so gut mit ihm meynt. Unbekannte Ahnungen erwachen in ihm, von einem höhern, mächtigen, wolwollenden Wesen. Seine Unterwürfigkeit ist Verehrung zugleich, und liebevolle, willige Verehrung. Seine Kindesliebe wird der erste Keim zur Religion.

Die Thätigkeit des Herzens, die durch die Mutter im Kinde erregt wird, ist also an sich sittlich und religiös zugleich. Sie vereinigt das Sinnliche und das Uebersinnliche in Eine Anschauung. Wie die Mutter den Dank, das Vertrauen und die Liebe des Kindes zu seiner Folgsamkeit nutzt, so nutzt sie diese Empfindung zugleich für das Ahnen des Uebersinnlichen, Göttlichen. Beide trennen sich zwar in der Folge von der Mutter, sie erhalten einen andern Gegenstand; aber die sittliche und religiöse Grundlage ist vor dieser Trennung schon gelegt.

Die sittliche Elementarbildung an sich besteht in Uebung des Gehorsams und der Selbstüberwindung, aus Liebe, Dank und Vertrauen, in allen den Verhältnissen, in die das Kind kommt. Ohne diese Gefüle des Danks, des Vertrauens und der Liebe ist bei allem Gehor-

sam und aller Selbstüberwindung an keine Sittlichkeit zu denken. Gehorsam aus Furcht und Eigennutz, — Einer ist so thierisch wie der Andere. Er zerstört alle Unschuld, alle Freiheit, alles Heilige der Menschennatur, wenn er durch das Schrecken der Uebermacht, durch das Entsetzen der Furcht, ohne Gefül des Wolwollens für den Erzieher, von dem Erzieher hervorgebracht wird. Das Kind verdirbt sittlich, es wird böswillig. Erkennt es aber die Pflicht nicht an, weil es keine Liebe zu dem fült, der sie ihm vorschreibt, und handelt nach seiner Willkühr, so wird es zügellos. Es kommt also hierbei auf drei Stücke an: 1) das Kind muß gewöhnt werden, sich strenge Rechenschaft zu geben von allem seinem Thun, seiner ganzen Handlungsart und seinem Sinn, damit es wisse, wo es sich überwinden und gehorchen müsse; 2) der Gehorsam aus Liebe, Dank und Vertrauen muß geübt werden; 3) das Kind muß Fertigkeit erlangen in Selbstbeherrschung.

Die religiöse Elementarbildung an sich bemüht sich blos, den Dank, das Vertrauen und die Liebe des Zöglings auf das Unsichtbare, auf Gott, zu richten. Die Art, wie diese Grundempfindungen dahin geleitet werden können und sollen, ist im Christenthum gezeigt. Sie ist die einzig-wahre; sie ist ewig und unveränderlich, wie die menschliche Natur. Da, wo Christenthum ist, und nur durch

Christenthum, ist eine reine vollendete Elementar-Bildung möglich. In dieser Bildung wird erfordert, daß sich das Kind des Dankes, des Vertrauens, der Liebe und des reinen Gehorsams, aus Liebe bewußt werde, als des Göttlichen in seiner Natur. In sich selbst kann es sie nicht anschauen, weil dieß Anschauen nur bey vollendeter Bildung möglich ist, und es dadurch gebildet werden soll. In andern Menschen erblickt es dieß Göttliche immer nur unvollkommen. Aber das Christenthum gibt ihm die Anschauung ganz, in dem sichtbaren Bilde der Gottheit, in Jesus Christus, in dessen Dank, Vertrauen und Liebe, in seiner unbedingten Aufopferung für die Menschheit, in seinem willigen Gehorsam gegen den Vater, bis zum Kreuzestod, in aller vollendeten Herrlichkeit des Göttlichen und Menschlichen; — heiliges Ideal dessen, was der Mensch seyn kann und seyn soll! Jesus Christus erscheint ihm als hoher Wolthäter der Menschheit; und so wird ihm Dank, Vertrauen und Liebe gegen diesen Erhabenen, Wolthätigen natürlich, wie es ihm gegen die Mutter ward. Was die Mutter in einer Familie ist, das wird ihm Christus für die große Familie der Menschheit. Durch Ihn wird der Dank, das Vertrauen, die Liebe allmählich heraufgeleitet zu dem Unsichtbaren, Ewigen, dem Allvater, wie die Liebe des Kindes durch die Mutter auf den Vater hingeleitet wird, und allein durch sie hingeleitet werden kann.

Dieß

Dieß ist der Gang der wahren Methode, und auch der Pestalozzischen. Sie trennt jeden Anfangspunkt der Bildung von allen übrigen, faßt ihn rein auf, und entwickelt ihn stufenweise; sie umfaßt aber zugleich den ganzen Menschen harmonisch, und ist von aller Einseitigkeit frey. Sie lehrt den Zögling die Anfangspunkte selbst finden, und übt seine Thätigkeit zugleich in den mannigfaltigsten Richtungen.

Viele wesentliche Punkte dieser Methode fanden sich früher und später bei allen Pädagogen, die diesen Namen verdienten. Ja, das Wesentlichste derselben wird ausgeübt von Müttern, die Mütter sind, in allen Ständen und Weltgegenden, aus Eingebung des heiligen Muttergefühls, ohne sich irgend eines Grundsatzes oder Grunds bewußt zu seyn. Einiges ist sogar hier und da besser ausgeübt worden, weil man es zu einem Hauptzweck, freilich meist ohne Ueberblick des Ganzen, machte. Rousseau, Basedow, Campe, Rochow, Trapp, Salzmann und Andere haben auf mehrere Punkte so ernstlich wie Pestalozzi gedrungen. Heusinger und mehrere Pädagogen aus der Kantischen Schule haben die Nothwendigkeit der formalen Bildung bei der materialen, oder die Benutzung des Thätigkeitstriebs, deutlich genug ausgesprochen, obgleich keiner die Anfangspunkte mit der Schärfe herausgehoben und unmittelbar der Ausführung übergeben

hat. Das, was Pestalozzi über den ersten Anfangspunkt, den Schall, — Tonlehre, Wortlehre, Sprachlehre, — fordert, soll in der trefflichen Leipziger Freischule meist ausgeübt werden. Die Lesemaschine von dem Direktor Plato hat manche Vorzüge vor den Pestalozzischen Stäben; und die Dolzischen Denkübungen waren eine schöne Vorschule zu den, freilich elementarischeren und lückenloseren, die uns Pestalozzi gegeben hat. Auch darf man nicht vergessen, daß der treffliche Schwarz schon vor zwölf Jahren, in einer Schrift über Religiosität, wie Pestalozzi, nur nicht mit der Kraft, auf die Entwickelung der Religion aus den innersten Keimen in dem menschlichen Gemüthe gedrungen hat. Pestalozzi wußte von allen diesen Vorgängern nichts; weiß auch jetzt wol noch wenig von ihnen. Er hat wirklich Alles selbst beobachtet, selbst erprobt, also das Ganze der Methode selbst erfunden. Natürlich daß er davon als Erfinder redet. Aber alles das, was seine Vorgänger auch geleistet haben, in genauen Anschlag gebracht, so hat seine Methode doch so viel Ausgezeichnetes, Neues und Eigenes; in ihr ist eine Vollendung, eine Konsequenz, ein Umfang, der sich sonst nirgends findet. Hätte nämlich Pestalozzi weiter nichts gethan, als die schon bekannte Elementarbildung nach ihrer psychologischen Stufenfolge geordnet, den anfangs ganz

unpassenden Unterricht von der Kräfte- und Fertigkeit-Uebung abgesondert, und die Lücken ausgefüllt, die sich in jenen Uebungen fanden: so hätt' er schon großes Verdienst. Nur dann zeigt die Methode, was sie zu leisten vermag. Nur dann werden junge Menschen zu dem Grad von Kraft erhoben, die es zeigt, wozu der Mensch fähig ist. Hätt' er nur das, was Andere vor ihm fanden, auf dem Wege der Beobachtung an Kinderseelen, unabhängig von jenen gefunden; so wäre dadurch die Richtigkeit der Methode auf die einzige Art begründet, wie sie begründet werden kann. Aber er hat weit mehr gethan: er hat einen Typus gegeben, wie die Anschauungskraft des Kindes den höchst-möglichen Grad von Vollkommenheit erreichen kann. Er hat die mathematische Kraft auf einem ihm eigenen, und doch ganz natürlichen Wege üben gelehrt. Der Kraft, Zalenverhältnisse zu finden, hat er durch Auflösung dieser Verhältnisse in ihre ersten Elemente einen unbegränzten Wirkungskreis geöffnet, und durch diese Seelengymnastik einen Scharfsinn, eine Geistesgegenwart, überhaupt eine Denkkraft entwickelt, deren Wirkungen man sehen muß, wenn man sie ganz glauben soll.

Die Methode ist jetzt weit mehr und vielseitiger durchgearbeitet, als sie es noch vor vier, fünf Jahren war. Professor Ladomus hat einen ganzen Kurs der Mathematik, im Geiste dieser Methode, bearbeitet, und trägt sie seinen Schülern mit dem

besten Erfolge vor; hat also den Ersten Beweis gegeben, daß sich die Methode auf Wissenschaften anwenden lasse, und den besten Beweis dadurch, daß er Eine darauf angewendet hat. Andere werden es mit anderen Wissenschaften eben so finden, wenn sie eben so tief in den Geist der Methode eingedrungen, und eben so Herr ihres Stoffs sind. Auch Pfeiffer in Lenzburg bildet nach dieser Methode zum Gesang, und in den folgenden Vorlesungen wird sich Vieles zeigen, worin die Methode weiter vorgerückt ist. Indeß ist sie noch immer nicht in allen ihren Theilen vollendet. Was aber in ihrem Geiste, in ihren Grundsätzen liegt, und was sie zum Theil von allen andern Bildungsanstalten unterscheidet, ist Folgendes: Sie geht weder in der Theorie noch in der Praxis von willkührlichen Spekulationen aus, sondern von dem, was unmittelbar durch die menschliche Natur gegeben wird. Ihre Theorie und Praxis ist deswegen Eins; die letztere stellt nur die erstere unmittelbar selbst dar. Sie setzt also die Natur des Menschen ein in ihre Rechte, die Mutter in ihren Beruf und in ihre Würde. Sie entwickelt zuerst die Kräfte des Zöglings, ehe sie ihn unterrichtet. Sie sorgt dafür, daß er erst etwas recht fassen und richtig behalten kann, ehe sie ihn mit Gegenständen bekannt macht, die er fassen und behalten soll. Und wenn dieß auch vorher im Einzelnen wol geschehen war; so geschah es nicht ganz, nicht

folgerecht, nicht von den Ersten Anfangs-Punkten aus, in lückenloser Ordnung. Sie zält die Anfangspunkte der geistigen Thätigkeit vollständig und rein auf, so, daß der Zögling den Umfang alles Erkennbaren und jeder möglichen Geistesthätigkeit übersehen kann. Von diesen Anfangspunkten führt sie ihn, nach den Gesetzen seiner geistigen Entwickelung, in lückenlosen Stufen weiter, so, daß er zur völlig freyen Uebersicht der möglichen Verhältnisse kommt. Diese Verhältnisse werden ihm nicht gesagt, sondern seinen Sinnen dargestellt; und er wird angewiesen, sie auch selbst zu bezeichnen. Dadurch hebt sie wenigstens den blinden Mechanismus auf; er ist ganz unmöglich, wenn anders das Kind wirklich sieht. (Darauf, und daß es nicht, ohne zu sehen, Andern blind nachspreche, hat der Lehrer allein zu achten.) Sie knüpft ja das Zeichen unmittelbar an das Bezeichnete, das Wort an die Sache! Das Wesen und Thun, das Schauen, Bezeichnen, oder Nachbilden — also Handeln, ist bei dem Zögling Eins. Weder Lehrer noch Zögling können etwas willkührlich vornehmen; Alles geht seinen nothwendigen Gang. Das Kind könnte den Lehrer korrigiren, wenn er etwas Willkührliches thäte; und der Lehrer braucht das Kind nur auf den sinnlichen Gegenstand zu weisen, es nur sehen, zälen zu lassen, um es von einem Irrthum zu überzeugen.

Noch mehr: die Methode enthält die wesentlichen und unveränderlichen Entwickelungsstufen unserer geistigen Natur. Die Zöglinge selbst müssen dem Erzieher den Gang zeigen, den er zu nehmen hat, um zu erreichen sein Ziel. So führt sie denn zu einer genauen und natürlichen Unterscheidung zwischen der Elementarbildung, oder der Bildung geistiger Kräfte, zwischen dem historischen Unterricht in dem, was dem Zöglinge nöthig ist, und zwischen dem philosophischen Ordnen dieser historischen Kenntnisse, in dem akademischen Unterricht.

Die Methode zeigt den ganzen Einfluß und die Unentbehrlichkeit der häuslichen Erziehung. Was die Mutter dem Kind ist und seyn soll, offenbart sich nirgends so deutlich und so groß, als in dieser Methode. Pestalozzi sagt darum mit Recht, er habe ein Institut angelegt, um alle Institute entbehrlich zu machen; wenigstens die, in denen Elementarbildung betrieben wird.

Die Methode ist für alle Stände, weil sie hauptsächlich Kräfte übt, die dann der Mensch in jedem Stande zum Vortheil seines Berufs nutzen kann. Sie gibt den höchsten Ständen nicht zu wenig, und den niedrigsten nicht zu viel. Sie gründet die Bildung zu einem gewissen Beruf, auf die Ausbildung des Menschlichen in dem Menschen; die Berufskräfte und Berufs-

Fertigkeiten auf allgemeine Geistesfertigkeiten, auf Empfindungskraft.

Das Eigenthümliche in der geistigen Natur jedes Menschen wird durch diese Methode am besten erhalten und entwickelt, weil sie ihn gleich zu freier Thätigkeit anleitet. Immer ist nemlich in der Methode nur Einiges bestimmt gegeben; das Uebrige ist frey gelassen. Der Schüler kann eine Aufgabe aus den Zalenverhältnissen nach den Tabellen, und durch sie auf mehrerley Art auflösen; er kann eine Figur nach der gegebenen Zahl von geraden oder krummen Linien nach Willkühr zeichnen. Dadurch kömmt er zum deutlichen Bewußtseyn dessen, was er vermag, vorzüglich, oder gar nicht vermag. Er nimmt das nicht auf Glauben an; er erfährt es selbst. Und so ist er in den Stand gesetzt, sich selbst die Stelle anzuweisen, die er einst in der menschlichen Gesellschaft einnehmen, die Lücke, die er ausfüllen soll.

Nichts ist also ungerechter, als der Vorwurf, den man dieser Methode macht, daß sie die Individualität zerstöre. Könnte man doch jeder Schule diesen Vorwurf mit weit größerem Recht machen, weil dort weit weniger der freyen Thätigkeit überlassen wird! Und doch bleibt Individualität, ob sie gleich in keiner Schule als solcher eigentlich gebildet werden kann. In einer, auf die Natur des Menschen gebauten, Methode geht freilich Alles von festen, höchst-bestimmten Uebungen aus,

die, wie alle Sinnen- und Sprachübungen, mechanisch sind, und nicht anders als mechanisch seyn können, weil sonst nie Fertigkeiten daraus erzeugt werden würden; aber sobald diese erzeugt sind, werden sie, wie Sinnen- und Sprachfertigkeiten, ganz frei, ja sogar zu Einem Zweck, mannigfaltig gebraucht.

Bei jeder andern Methode ist Einflößung irriger Grundsätze, und Willkühr von Seiten des Erziehers möglich; und Sie sehen leicht ein, daß Beides eine Sünde gegen das Allerheiligste menschlicher Naturen ist, sich von Wahrheiten selbst zu überzeugen, sich für das Gute selbst zu bestimmen. Bey dieser Methode, wenn sie treu befolgt wird, ist es nicht möglich. Sie bringt dem Kinde nur das zum Bewußtseyn, was unbedingt wahr ist, weil es unläugbar in seiner Natur und in den Verhältnissen der Dinge liegt; was es schlechterdings nicht läugnen kann, ohne zu läugnen, daß es diesen Geist, dieses Herz, mit dieser Organisation habe. Sie erhält Kopf und Herz in der schönen Harmonie, in der sie, nach den Anlagen des Menschen, seyn sollte, und die durch manche räsonnirende, vernünftelnde Unterrichtsart so unwiderbringlich zerstört wird. Entwickelt sie ja am Gefül, ganz gleichförmig mit der Erkenntnißkraft! Ein Zögling, nach dieser Methode richtig gebildet, kann nicht anders, als frey anzuerkennen die Nothwendigkeit, daß er sich der

Ordnung, die in den Verhältnissen der Dinge liegt, willig und unbedingt unterwerfen müsse. Die Methode ist also eine Garantie für Eltern, für den Staat und die Religion, daß der Zögling nicht verdorben werde. Der Staat ist bey ihr sicher, weil ein solcher Zögling, besser als Einer, den Umfang seiner persönlichen und bürgerlichen Verhältnisse und Bedürfnisse einsieht, und das macht unverführbare Bürger. Sie bindet ihn fest an seine Familie; und wer seine Familie liebt, der liebt auch sein Vaterland, und verwirrt es nicht. Der gute Sohn, Gatte, Vater ist auch ein guter Bürger. Wer viele Geliebten hat, der thut nichts, was ihre Ruhe und Glückseligkeit in Gefahr se=zen könnte. Wer richtig denken und menschlich fülen lernte, der, und nur er allein kann und mag etwas thun oder opfern für das Vaterland. Holherzige Grübler, rohe Barbaren thaten es nie! Und diese Methode sorgt mehr als jede andere da=für, daß richtig gedacht und zugleich menschlich gefült werde. Aber auch die Religion ist bei ihr sicher. Ist sie ja keine Reihe ihm aufgedrunge=ner Lehrsätze, sondern die Stimme seines eigenen Herzens! So ist er den Sophistereien seines Ver=standes entrissen! Ob er gleich weiß, daß ihm das gegeben werden müsse, was seinem Stre=ben nach Unendlichem, Ewigem, was seinem regen Triebe nach Reinheit, Harmonie, und der allein

daraus quillenden Glückseligkeit entspricht, so gut Licht gegeben werden mußte, wenn sein Auge sehen, und Luft, wenn sein Ohr hören sollte: so weiß er doch auch, daß es daran nicht fehlen könne, so wenig es an Licht und Luft fehlen kann, wenn nicht Aug' und Ohr vergebens gebildet seyn sollen. Er erkennt diese höhere Gabe, diese göttliche Erleuchtung als wesentlich, zu Vollendung seiner eigenen Natur; und so findet er die Beweise für sie, in seinem eigenen Gemüthe, in den heiligsten Bedürfnissen seines unverdorbenen Innern, in dem genau-Anpassenden dessen, was gegeben ward, auf jene unläugbare, unaustilgbare Bedürfnisse, was er mit unbestochenem Blick anschaut. So ist denn das Gebiet der Religion in ihm gesichert. Kein Räsonneur wird sie ihm durch sein Räsonnement, kein Zweifler durch seine Zweifeleien rauben, weil sein Geist und sein Herz gesund, d. h. menschlich sind, weil er sich deutlich bewußt ist dessen, was er so innig fült, nemlich was er ist und was er seyn soll, muß und will, und was er doch nur durch sie werden könne.

Bei dem jetzt herrschenden Zeitgeist ist die Methode gewiß die wirksamste Arznei, weil sie von Psychologie und Philosophie aus (d. h., von Beobachtung der innern Kräfte und des Entwickelungsganges unserer geistigen Natur und der darauf gebauten Grundsätze) wieder zum gesunden Menschen-

verstand, zum unverkünstelten Menschengefüle führt. Es liegt nämlich am Tage, wie übereilt und einseitig man manchmal mit einer gewissen Verstandeskultur verfährt, wie wenig man daran denkt, Vernunftkraft und Herzenskraft zu bilden, und wie oft dadurch die Ruhe der Staaten und der Religion untergraben ward. Die Bildung des Volks schwankt daher zwischen zwei Abgründen, und so, daß sie aus dem einen in den anden fallen kann. Man klärt das Volk durch Räsonnement, durch einseitige Notizen auf. Nun will es Gebrauch machen von den Rechten seiner Vernunft, eh' es rechtlich und vernünftig ist; und man denkt an keine Mittel, es rechtlich und vernünftig zu machen. Man macht es bekannt, mit Kenntnissen und Meynungen, die für seinen Standpunkt unter den Menschen, durchaus gleichgültig sind, die es aus der Sphäre seines Berufs herausrücken, seine Bedürfnisse vermehren, ohne ihm einen Weg zu zeigen, zu ihrer Befriedigung. Dadurch wird es unzufrieden, anmaaßungsvoll, verwirrt und unruhig. Zerstücktes Räsonnement, Ideale von Menschen, Menschenkräften, Menschenentwickelung, die nur in den Systemen der Philosophen als sach- oder systemdienlich, aber nirgends in der Natur anzutreffen sind, und eine unseelige Erklärungssucht, die wie die bösartigen Fieber, alle Lebenssäfte auflöst, — das Uebersinnliche, Gegebene, Göttliche,

dem Verstande begreiflich machen will, natürlich also Alles wegerklärt, was dem armen, mit seiner eigenen Beschränktheit unbekannten Verstande nicht begreiflich ist, somit dem Unendlichen seine Unendlichkeit zu rauben sucht, damit es werde wie unser Eins; dieses Nervenfieber unserer Zeit, das man neuerlich durch Ueberreiz heilen will, und es dadurch tödlich macht, erstickt den Lebenskeim der Religion bei dem Volk, und raubt ihm die Freude und den Trost seines Lebens, den Glauben an eine bessere Welt. Die Betrachtung der wahren Methode hat gezeigt, daß sie mehr als irgend eine andere diesem unseligen, unselig machenden Geist entgegenarbeite, und Religion wieder in die Sphäre des Herzens, des kindlichen Sinnes zu weisen suche, wohin sie gehört. Anders macht man es in manchen Staaten, um Staatsruhe und Religion zu retten. Man stürzt das Volk in den andern Abgrund, um es aus dem ersten zu heben. Man erklärt sich offen gegen alle Volksbildung, und hindert sie, wo man nur kann. Man sucht das Volk in blindem Aberglauben zu erhalten, um es blindlings führen zu können, wohin man will. Je willkührlicher, geist- und herztödtender die Religion ist, je willkommener ist sie den Regenten, die gern willkührlich regieren, und ihr Volk zu Maschinen machen möchten. Diese Methode sichert vor diesem Abgrund, weil sie durch Aufklärerei

nicht unruhige, ungehorsame Staatsbürger, sondern durch gleichförmige Entwickelung der menschlichen Kräfte den Menschen zu einem gesund-denkenden und empfindenden Menschen macht. Sie sehen, was die Methode wirken, wie manchem Unheil sie abhelfen, wohin sie die Menschheit führen könnte, wenn eine allgemeine Einführung möglich wäre. Wie sie es ist, darüber will ich Ihnen meine Gedanken sagen, wenn wir vorher gesehen haben, wie die verschiedenen Kräfte in dem Kinde angeregt, entwickelt und geübt werden.

Dritte Vorlesung.

Uebung der Sinne.

Ich werd' Ihnen jezt meine Ansicht darlegen, wie der erste Anfang zu Bildung des Kindes gemacht, und wie es allmälich zum Denken hingeleitet werden kann. Wir wollen hernach zum Theil damit vergleichen, zum Theil daran knüpfen, was die Pestalozzische Methode bisher darüber gelehrt und darin geleistet hat.

Das Erste, was ein Kind muß brauchen lernen, sind seine Sinne. Sie sind die Kanäle, durch welche ihm gar mannigfaltige Eindrücke von äusseren Gegenständen zuströmen — ja wol ganz eigentlich zuströmen, es fast ersäufen durch ihre Menge. Beobachten Sie einmal ein Kind, wenn es in eine bunte Welt gebracht wird, in der alle Farben schimmern, das mannigfaltige Leben sich regt, Töne von aller Art sein Ohr berühren, erschüttern, bestürmen. Es blinzt mit den Augen, bewegt, schüttelt den Kopf, strampft mit den Füßen. Es wehrt sich gegen die Flut von Eindrücken, die es kaum ertragen kann. Es sieht

und hört zu viel; darum sieht und hört es nichts, weil seine Sinne noch nicht geübt sind, einen einzelnen Gegenstand ins Auge zu fassen, auf einen einzelnen Ton zu hören. Und doch geht eine Periode vorher, wo die Sinne noch ungeübter sind. Das Kind starrt Alles an, und erblickt nichts. Seine Ohren sind offen, aber kein Ton macht Eindruck darauf. Im eigentlichsten Sinne hat es Augen zu sehen und sieht nicht, Ohren zu hören und hört nicht. Es ist sich keines Eindrucks bewußt. Blieb es so, wie in diesen beiden Perioden; so wär' es eben so gut, als hätte das Kind diese edleren Sinne nicht.

Und so würd' es auch kein Mensch. Weder Denk = noch Gefülvermögen würd' aufgeregt. Kein Eindruk, kein Begriff käm' in seine Seele, oder eigentlich: es hätt' Anlage zu einer Menschenseele, aber diese Seele fehlt' ihm doch. Sehen Sie nur auf Menschen, denen Einer dieser Sinne fehlt. Manches kann freilich durch andere ersetzt werden. Der Gesichtssinn durch Tastsinn und Gehör. Das Gehör durch Gesicht. Aber die Begriffe, die nicht ersetzt werden können, fehlen dem Menschen ganz. Der Eindruck, den ein Gemälde, den Sonnenaufgang, eine heitere Mondnacht, ein Sternenhimmel macht, bleibt dem Blinden verborgen. Von dem Gesang der Nachtigall und des liebenden Mädgens, von dem Zauber der Musik, weiß der Taube nichts. Und an diesen Eindrücken

hängen so viele andere; ohne sie bleibt so viel Denkkraft, so Manches in unserm Gefühlsvermögen unentwickelt, daß der Mensch immer einen Theil seiner Menschheit entbehrt, wenn ihm ein solcher Sinn fehlt. Was würd' aus ihm, was wär' er, ohne Gesicht, Gehör und Tastsinn? Gewiß weniger als ein Thier.

Wenn nun diese Sinne so nöthig sind, und wenn sie ohne Bildung das nicht geben und sind, was sie geben und seyn sollten: so ist ja damit die Nothwendigkeit der Sinnen-Bildung dargethan. Zwar bildet Natur und Uebung schon sehr. Das Kind irrt mit seinen Augen so lang' auf den manchfaltigen Gegenständen herum, bis es, durch irgend einen Einzelnen angezogen, seine Aufmerksamkeit auf ihn richtet, und ihn eigentlich besieht. Der lächlende Mund, das liebende Auge der Mutter erregt meist zuerst seine Aufmerksamkeit und sein Interesse. Es tappt so lange hinter und vor, über oder unter einen erblickten Gegenstand, bis es für die Nähe und Entfernung ein gewisses Längenmaas bekommt. Es sieht sich so lang' um nach dem Wesen, das einen Ton von sich gibt, bis es errathen kann, von welcher Seite es herkommt. Es lernt die Stimme der Mutter, des Vaters, der Wärterin unterscheiden. Aber es geht mit dieser Sinnenübung wie mit den Uebungen des Denkvermögens. Auch es wird freilich einigermaßen geübt, durch die alltäglichen Geschäfte, die nicht um der Uebung,

sondern

sondern um des Geschäfts willen vorgenommen werden. Aber nie wird die Kraft zur Reife gebracht; nie erhält sie den Umfang, die Feinheit und Stärke, den sie durch absichtlich angestellte weise Uebungen erhält, wenn diese in einer naturgemäßen Stufenfolge anhaltend fortgesetzt werden. Vieles thun feingebildete Mütter von selbst, ohne sich der Gesetze bewußt zu seyn, nach denen sie handeln. Statt der Grundsätze dient ihnen der Instinkt, der sie in Allem leitet, — Mutterliebe. Und so trift es oft so gut, führt wenigstens so glücklich aus, daß der theoretische Pädagog von ihnen lernen kann, statt daß er sie belehren könnte.

Wirklich ist Manches von den allgemeinen Grundsätzen bei Sinnenbildung, die ich Ihnen vortragen will, der sorgsamen Mutterliebe abgestolen, und man könnte leicht Eins oder das Andere übersehen haben, ohne Aufmerksamkeit auf ihr Benehmen.

Doch ich komme zu den Grundsätzen selbst.

Mich dünkt, es liegt in der Natur des Kinds und in der Natur der Bildung, daß man für die Zeit, nur an Einem Sinn, übe. Nicht, als ob man Monate lang, blos das Gesicht, und in einem andern Kurs ausschließlich das Gehör bilden solle. Auch hier muß allerdings eine gewisse naturgemäße Stufenfolge seyn, wie wir in der Folge hören werden; aber doch sind so bestimmte Ab-

schnitte zwischen der Uebung mehrerer Sinne nicht nöthig. Nur muß in den Minuten oder Viertelstunden, in denen das Gesicht geübt wird, nicht auch nebenbei das Gehör, oder neben dem Gehör zugleich das Gesicht geübt werden, wie es manche Pädagogen, in ihrer Vielthäteley wollen, gerade aus den weisen Grundsätzen, durch welche sie bey dem A B C zugleich Kopf und Herz zu bilden versuchen. Das Kind aus der Vielheit zu retten, in der es sich zerstreut, verliert, und es zu der Einheit zu bringen, in der es sich und sein Bewußtseyn wieder findet; das muß überhaupt ein Hauptzweck des Jugendbilders seyn. Er muß diß auch bei der Sinnenübung wollen. Soll das Kind zugleich scharf sehen und scharf hören; so sieht und hört es nicht recht. Auf Einen Punkt muß seine ganze Aufmerksamkeit und Kraft gerichtet seyn, sonst wird kein Zweck erreicht.

Aber eben so liegt es in der Natur des Kinds, daß man die Sinne nach der Ordnung übe, wie sie sich entwickeln. Erst das Gesicht; dann das Gehör; dann den Tastsinn; dann den Geschmack und endlich den Geruch. Das Gehör vor dem Gesicht, oder den Tastsinn vor dem Gehör bilden, wär' eben so verkehrt, als den Knaben zum Räsonneur machen, eh' er etwas mit seinem Gedächtniß gefaßt hat. Aus weisen Absichten ist in der Natur dieser Gang geordnet. Gesicht und Gehör bedürfen die meiste Uebung; darum fängt ihre Entwickelung früh

an. Es sind die Sinne, wodurch uns bey Weitem die meisten Begriffe zugeführt werden. Es ist also für die geistige Entwickelung wichtig, daß man sie frühe brauchen lerne. Warum sollten wir nicht folgen diesem Winke der Natur?

Eine wichtige Regel bei Uebung der Sinne ist es auch, daß man vor allem die sinnlichen Eindrücke zu berichtigen, dann aber erst die Sineskraft zu erweitern, und erst zuletzt sie zu verfeinern suche. Wird diese Ordnung umgekehrt; so legt man den Grund zu einer Menge von Irrthümern, macht den Menschen unfähig zum richtigen Beobachten, und öffnet der grundlosen Furcht, so wie dem widersinnigsten Aberglauben, Thür und Thor. Ein Mensch, der nicht gewöhnt ist, richtig und genau das zu besehen, was er sieht, genau auf das zu hören, was er hört, der wird immer einen Eindruck von Gegenständen haben, der aus dem sinnlichen und aus Vorspieglungen der Einbildungskraft zusammengesetzt ist, die Einbildungskraft wird die Lücken seiner sinnlichen Beobtungen ausfüllen. Er wird oft glauben, gesehen und gehört zu haben, was er, so wie er wähnt, nicht gesehen und gehört hat. Aber eben, um mehrere Gegenstände richtig zu sehen, muß die Gesichts- und Gehörkraft erweitert werden. Ist dann das Auge schon an richtig-sehen, das Ohr an richtig-hören gewöhnt; so werden diese Organe sich anstrengen, auch in der Entfernung richtige Ein-

drücke zu erhalten; wär' aber vorher schon an Verfeinerung gearbeitet, so werden Kinder, wenigstens bey entfernten Gegenständen, leicht verführt, sich einzubilden, daß sie etwas gerad' auf diese oder jene Art gehört haben, wie sie es nicht hörten und sahen. Ein unbestimmter Umriß wird ihnen genügen, das Bild ganz auszufüllen, und die genaue Erkenntniß der sinnlichen Wahrheit geht verloren. Mit ihr aber zugleich die der geistigen Wahrheiten; denn, wer sich gewöhnt hat, oberflächlich zu sehen, und zu hören, der neigt auch sicher dazu, oberflächlich zu denken und zu schließen. Er hat sich überhaupt zu einem Geiste der Flüchtigkeit verbildet, den er nirgends ablegen kann, den er als solchen mit der Zeit nicht mehr erkennt. Eben darum, damit die Sinneseindrücke berichtigt werden, ist es nöthig, daß das Kind ausdrücke, was es sieht und hört. Anschauung ohne Sprache führt eben so wenig zu richtigen und vollständigen Begriffen, als Sprache ohne Anschauung. Zwar haben auch Pädagogen gesagt, daß Menschen, die nicht gewöhnt sind, ihre Eindrücke durch herkömmliche Worte Andern zu bezeichnen, lebendige Anschauungs-Erkenntnisse im ganzen Kreise ihres Seyns und Thuns in sich tragen; *) aber diese Menschen sind doch wenigstens ungewiß, ob ihre Anschauung ganz

*) Pestalozzi's Wochenschrift für Menschen-Bildung, 2. B. S. 112.

richtig und vollständig sey, wenn sie solche nicht an dem Probirstein anderer geübter Seh- und Hörkraft durch die Sprache streichen. Freilich findet dieser Ausdruck nicht so frühe statt, als Aug' und und Ohr geübt werden müssen: aber Mütter und Erzieher müssen dahin arbeiten; sie müssen dem Kinde die Namen und Eigenschaften der, durch die Sinne erkannten, Gegenstände vorsagen, die Eigenschaften durch Hinweisen auf dieselben an dem Gegenstande ihm, so weit es möglich ist, bezeichnen, durch Vergleichung mit andern sie auf den Unterschied aufmerksam machen, und auf diese Art es vorbereiten, daß es einst das Gesehene und Gehörte durch Worte bezeichnen, also darlegen kann, ob es richtig und vollständig gesehen und gehört habe.

Achten Sie dabei sorgfältig auf die Rangordnung der Sinne, nach dem Maasstabe der Geistigkeit des Menschen. Geschmack und Geruch gewähren blos *sinnliche* Eindrücke. Sie knüpfen blos an die Sinnenwelt. Der Gefülssinn ist das Mittelding zwischen den, an die Sinnlichkeit fesselnden und zum Geistigen erhebenden Organen; der Polype unter den Sinnen. Es muß stufenweise zum Tastsinn erhoben, und zum Stellvertreter des Gesichts eingeübt werden. Zu beyden ist es fähig, wie manche Beispiele zeigen. Der blinde *Pfeffel* war bekanntlich ein großer Kenner von Bildhauer-Arbeiten. *Gambassi*, ein blind-*geborner*

Bildhauer, hat durch das Gefül ein vollkommen-ähnliches Brustbild von dem Pabst Urban 8. verfertigt. Ein gewisser Pelerin unterschied, nachdem er das Gesicht eingebüßt hatte, durch das Gefül nicht allein das Metall und die Aechtheit der alten Münzen, sondern er wußt' auch den Verlust des Gesichts so ganz zu ersetzen, daß er in seiner Blindheit sein letztes Werk mit eigener Hand, ganz ordentlich schrieb. Die Organe des Tastsinns sind die Finger, besonders die Fingerspitzen, die also vorzüglich geübt werden müssen. Es ist eine Sonderbarkeit von Gall, daß er seine Gegenstände mit der flachen Hand befült haben will. Nie wird man dadurch so bestimmte Eindrücke erhalten, wie durch die Fingerspitzen, was auch anatomisch leicht zu erklären ist. Geruch und Geschmack müssen nur unverdorben erhalten werden, ob sie gleich auch sehr verfeinert werden. Sie werden aber nur verfeinert durch mäßigen Gebrauch der dahin bestimmten Organe. Unmäßigkeit, Leckerei stumpft diese ab, und alle Künstelei wirkt Ueberreiz, übertriebenen Eckel, verleitet auch leicht zu Näscherei, wenigstens zu Leckerei. Ausserdem ist es gut, Kinder zum Bewußtseyn jedes eigenthümlichen Geruchs und Geschmacks zu bringen, so, daß sie den nemlichen oder einen ähnlichen wieder erkennen. Für Gegenstände des Geschmacks hat man wenigstens manche Bezeichnungen — süß, bitter, sauer, herb, salzig, rauchrig, angebrannt u. s. w. Für Ge-

genstände des Geruchs fehlen sie uns aber fast ganz.

Um Ueberreiz und Abstumpfung, seine natürliche Folge, zu vermeiden, muß alle Sinnenübung wie die Geistesbildung, in lückenloser Stufenfolge fortgehen. Jeder Sprung oder allzurasche Fortschritt stumpft an den Sinneswerkzeugen ab, hindert das richtige Sehen, Hören, Fülen, und gibt Anlaß zum Errathen von etwas halb-Gesehenem, oder Gehörtem. Der allmäliche Stufengang muß sich aber nicht blos auf die Ferne, sondern auch auf die Zahl der Gegenstände erstrecken. Bringt man dem Kinde zu frühe vielerley Gegenstände vor das Auge, vielerley Töne vor die Ohren, so starrt und staunt es Alles an; sein Blick gleitet von einem Gegenstand auf den andern; das Ohr horcht bald auf diesen, bald auf jenen Ton. Der zweite Eindruck löscht den ersten und der dritte den zweiten aus, bis der erste sich wieder erneuert, und die beiden übrigen schwinden. Das Kind sieht den Wald vor lauter Bäumen nicht. Das Einzelne betrachtet es aber unzerstreut, und genau; seine Anschauung wird klar, deutlich; der Eindruck prägt sich unvergeßbar ein, wenn man es ordentlich angefangen hat.

Es ist nemlich durchaus nöthig, daß man dem Kind Interesse einzuflößen wisse für den Gegenstand, an dem man seine Sinne übt, oder daß er an sich Interesse für es hat. Etwas Hellfarbiges,

Buntes, Glänzendes, das man ihm in einiger Ferne zeigt; etwas Lebendiges, Bewegliches, also Leben Nachahmendes, was man ihm langsam entgegenrückt; Nachahmen der Stimme eines Hausthiers, mit dem es sich gerne beschäftigt; (keiner Katze, die nie ein Hausthier werden sollte, wo Kinder sind) Einzelne liebliche Töne, woraus ein einfach=melodischer Gesang zusammengesetzt wird, wie Madame Horstig uns eine kleine Sammlung gab, die gewiß in der Kinderstube gedichtet und versucht ward, sind in der Regel dem Kind interessant. An dem erhöheten Feuer in seinen Augen, an den Bewegungen seiner Hände, seiner Füsse, seines Mundes, um dem Gegenstand sich zu nähern, ihn zu fassen, wenn es ein Gegenstand des Gesichts ist, oder an dem stillen Aufhorchen auf einen Ton, an dem Hinneigen nach der Seite, von der er kömmt, an dem Lächeln, der Heiterkeit, die sich über sein ganzes Gesicht verbreitet, bemerkt man dieß Interesse sehr bald. Es ist besonders der allverständliche und allverstandene Liebesblick der Mutter, der auch einem gemeinen Gesicht etwas Madonnenartiges gibt; der melodische Ton mütterlicher Zärtlichkeit, die rührendste Musik für das Gemüth, was nicht blos für die Wißbegierde, sondern für das Herz des Kinds das meiste Interesse hat. Oft sah ich Mütter mit ihren Kindern solche Sinnenübungen vornehmen, ohne daß sie an eine Uebung dachten; es war aber doch das, und

ein Liebesspiel, eine Liebebelebung für Kind und Mutter zugleich. Die Mutter versteckte sich, blickte hinter einem Vorhang, einem Tuche hervor, ließ nur die Augen sehen, dann einen Theil, dann das Ganze des Gesichts. Sie verstellte ihre Stimme, ließ sie einmal auf der einen, dann auf der andern Seite hören, kam endlich auf ihre Mutterstimme zurück, und das Kind jubelte laut. Das Auge war immer beschäftigt, um überall hin zu sehen; das Ohr horchte auf, um überall zu hören. Die edelsten Sinne sind in Thätigkeit; das Herz ist der reinsten Liebe geöffnet, Alles ist Leben und Lust. So sollten alle kindliche Uebungen seyn.

Aber bei der Uebung Eines Sinnes durch einen Gegenstand darf es freilich nicht bleiben. Zu der lückenlosen Stufenfolge gehört es auch, daß das Kind nach und nach zum Ueberschauen eines Ganzen, zum Anhören mehrerer, auch musikalischer Stimmen gewöhnt werde. Dieß letztere ist besonders bei der ästthetischen Sinnenbildung nöthig; aber auch darum schon, weil die Natur dem Aug und Ohr nicht mit Einzelnen, sondern mit mehreren Gegenständen auf einmal entgegentritt, und auch hier, das Kind aufmerksam zu bleiben, lernen muß. Mittlerin zwischen ihm und der Natur muß allerdings die Mutter eine Zeitlang seyn; sie muß auswälen die für das Kind jetzt tauglichen Exemplare, wie sie die gesunden Speisen für es auswält. An ihr selbst muß das Kind zuerst die Na-

tur um sich her kennen lernen, wie es von ihr selbst aus ihren eigenen Säften genährt wird. Aber so kann es nicht immer bleiben, so wenig das Kind immer Muttermilch trinken, und alle Speisen aus der Mutter Hand empfangen kann. Es muß also auch allmälich mehrere Sinne zugleich brauchen lernen. Dieß ist oft nöthig, um einen Gegenstand deutlich zu unterscheiden, wenn der eine Sinn nicht hinreicht. da muß oft das Gehör oder das Gefül den Gesichtssinn, der Geruch den Geschmack, auch der Geschmack das Gesicht unterstützen. Man mach' also diese Versuche, besonders durch gleichzeitigen Gebrauch des Gesichts und Gehörs, wenn ein Gegenstand, wegen allzugroßer Entfernung, oder wegen Mangel hinreichenden Lichts, nicht durch bloße Augen erkannt werden kann. Es sey ein lebendes Thier, das einen charakteristischen Ton von sich giebt; es sey ein bekannter Mensch, — der Vater, die Mutter, eins der Geschwister, die Wärterin, die sich in der Dämmerung zeigen, deren Gesicht betastet wird; es sey eine bekannte Obstart, deren Namen gefunden werden soll; es sey ein Bekannter, in der Ferne gesehen, dessen Gesang oder Stimme man zugleich hört, was sich öfter von selbst ergiebt, als veranstaltet wird, woran man die Uebung vornimmt. Daß dadurch der Scharfsinn, das Combinationsvermögen, selbst die Fähigkeit zu schließen, zugleich mit geübt werde, sehen Sie von selbst.

Am wichtigsten ist der Sinn des Gesichts, also dessen Bildung am nöthigsten. Einmal bekommen wir durch das Gesicht die meisten Begriffe, weil wir durch das Auge auch sehr entfernte, ja durch das gewaffnete Auge die entferntesten Gegenstände herbei holen, andere Welten messen und ihren Gang zum voraus berechnen können. Daher sind auch die meisten Bezeichnungen geistiger Eindrücke von Gesichtserscheinungen hergenommen. — Idee (von dem griechischen Sehen eidein), dunkle, helle, deutliche, undeutliche Idee u. s. w.; dann sind unsere Gesichtsideen, oder die Begriffe, die wir durch das Gesicht erhalten, offenbar die geistigsten. Geistig nennen wir nemlich die Eindrücke, die am deutlichsten und vollständigsten in unserm Denkvermögen aufbewahrt, und am bestimmtesten entwickelt werden können. Das sind aber offenbar die Begriffe, die uns durch den Sinn des Gesichts zugeführt werden. Mathematik, eine der geistigsten Wissenschaften, beschäftigt sich mit Umrissen, Figuren und Körpern, in so ferne sie gesehen und gemessen werden können. Was man geschmeckt, gerochen, gefült, selbst das, was man gehört hat, läßt sich nicht so genau bezeichnen, nicht von allen ähnlichen Eindrücken so bestimmt sondern, als das, was man sah. Und endlich ist das Gesicht der einzige Sinn, durch den uns ein Eindruck von Schönheit werden kann. Der Sinn für Schönheit hängt aber mit dem sittlichen

und religiösen Sinne gar innig zusammen. Kaum kann man seinen Schönheitssinn wirklich beleben und nähren, ohne daß sich die Ehrfurcht vor Sittlichkeit zugleich in uns belebt; denn der ächte Schönheitssinn zeigt uns schon von dem Adel der Sittlichkeit und von dem Schändenden des Lasters. Ist ja auch das Schöne nichts anders, als die unmittelbare Erscheinung des Göttlichem im Irrdischen; es ist also Sinn und Liebe für das Göttliche, wenn wir Schönheit bewundern in Farben, Kolorit und Ausdruck, in der Natur, in einem Kunstwerk oder einem Menschengesicht. Die häßlichen Spuren, die das Laster zurück läßt, und der Heiligen-Nimbus, wozu die Tugend ein Menschengesicht verklärt, sind uns nur erkennbar durch den Sinn des Gesichts. Das Auge, das Organ des Gesichts müßt' uns auch schon deßwegen wichtiger als alle andere Sinnenwerkzeuge seyn, weil es das einzige ist, das nicht blos passif, durch das Aeussere auf das Innere des Ichs wirken läßt, sondern Eindrücke von dem eigenen Innern annimmt, und sie dem Aeusseren mittheilt. Durch das Auge kann man Empfindungen ausdrücken, für die es keine andere Sprache giebt, für die jede Tonsprache zu grob und materiell ist; und eben diese Empfindungen in andern erregen. Der Engel, das Thier und der Satan blickt uns entgegen aus dem Auge, und die Momente, in denen man eins oder das andere ist. Wir haben Sinn

dafür, um das zu erkennen bei Anderen, und besehen wir uns im Spiegel, — auch bei uns selbst.

Das Fundament aller zweckmäsigen Gesichtsübungen ist, daß das Kind nichts flüchtig und halb, sondern aufmerksam und ganz sehe, den Unterschied zwischen zwei ähnlichen Gegenständen bemerke; daß es Anfangs bei Einem, und in der Folge bei mehreren Gegenständen nichts übersehe, das Einzelne herausfinde, die Ordnung wisse, in der es sich ihm darstellte. Erst muß das Gesicht zur Schärfe, dann zur Weite, zum Ueberblik gewöhnt werden; dann übt man das Augenmaas in Hinsicht auf Größe und Kleinheit, Nähe und Ferne, Nüancen von Farben u.s.w. Man muß aber Uebung der Sehkraft und Uebung der Aufmerksamkeit sorgfältig unterscheiden. Ein Kind kann scharf und genau sehen; aber es wird oder bleibt sich des Gesehenen nicht bewußt, weil es nicht aufgemerkt hat. Es kann den Eindruk behalten, sich dessen bewußt bleiben, aber der Eindruk wird unvollständig seyn, wenn es zwar aufmerksam, aber seine Sehkraft nicht geübt war. Beide Uebungen müssen also verbunden seyn. Das Auge muß geübt werden, in der Nähe und in der Ferne, in Bewegung wie im Stillstand, genau und richtig sehen zu können; aber auch genau und richtig sehen, und das Gesehene behalten zu wollen. Führen Sie also Ihr Kind oft ins Freie, wenn die ersten Gesichtsübungen in der Kinderstube gemacht sind.

Suchen Sie ihm Interesse einzuflößen, erst für den schönen Bau mancher Insekten — das Lebende hat weit mehr Interesse für es, als das Tode — Lassen Sie es kleine Käfer aufsuchen unter Pflanzen, Blumen und Stauden. Durch nichts bekommt das Auge mehr Schärfe in der Nähe zu sehen, als dadurch, wie uns das geübte Auge der Botaniker und Naturforscher zeigt. Dann werde das Auge für das Sehen in die Ferne geübt. Machen Sie es, so oft es möglich ist, aufmerksam auf etwas Lebendes in der Ferne, und lassen Sie es errathen, was es sey. Man nähert sich dann dem Gegenstand, bis der Eindeuck deutlich wird. Aber auch die Fenster an einem entfernten Hause, die einzelnen Bäume auf einem Berge, die Kühe oder Schaafe auf einer Weide werden gezält. Man bemüht sich, die Art der Bäume zu erkennen, oder die Farbe an den Kleidern ferne = gehender Menschen. Nun wird die Nähe und Entfernung gemessen, die gering = scheinende Größe der entfernten, und die bedeutend = scheinende Kleinheit der nahen Gegenstände berechnet. Das Auge wird in diesem Messen und Berechnen geübt, und es entsteht großer Jubel, wenn das Kind die Mutter, den Vater, den Lehrer übertroffen hat. Endlich wird eine ganze Gegend ins Auge gefaßt, wird mit einer anderen verglichen, die man eben auch sieht, oder die man früher gesehen hat; die Kennzeichen der sanften und steil sich erhebenden Anhöhen, der flachen und tiefen Thäler,

des Flusses und des stehenden Wassers werden aufgesucht und sich eingeprägt. Freilich wird es aber hier nöthig, auch Worte zu brauchen, zu beschreiben. Doch wird das selbst dem Erwachsenen oft schwer. Bei einzelnen Naturprodukten ist indeß die Lynnéische Charakteristik einzig in ihrer Art. Auch ist das Nachzeichnen in manchen Fällen am sichersten, und darum auch aus diesem Grunde frühe Uebung darin zu empfehlen.

Von der größten Wichtigkeit ist die, so häufig vernachläßigte Bildung des Schönheitssinns. In der Regel ist der Mensch in dem Maase reiner und edler, wie dieser Sinn in ihm lebt, und unreiner, unedler, wie er ungeweckt blieb oder wol gar eine falsche Richtung bekam. Dem feinen Schönheitssinn tritt überall das Göttliche entgegen. Und hätt' er auch den Namen Gott nie aussprechen hören; er verehrt Ihn in jedem Kunstwerk und Naturwerk, auf der Erde und an dem Himmel und in jedem holdseligen oder edel-männlichen Menschengesicht. Er erhebt sich über die Sinnlichkeit durch die Sinne; überall offenbart sich ihm Gott im Fleisch, in den tausendfachen Abdrücken der für uns erkennbaren Gottheit. Zuerst wird dieser Sinn geweckt durch Anschauen eines liebenden Menschengesichts in Liebe. Wol dem Kinde, das eine schöne Mutter hat! Die Gottheit ist ihm dann nahe; es schaut sie an in der Mutter Gesicht. Für das Menschengesicht und dessen Ausdruck für Physiog-

nomieen hat das Kind den früheſten und ſchärfſten Sinn. Wo nicht Gewohnheit dazwiſchen kömmt, iſt eine gewiſſe Sympathie und Antipathie gegen gewiſſe Geſichter bey ihm merklich; und wenn man die Menſchen genauer kennt, ſo begreift man bald, daß es nicht Unrecht hat. Natürlicher Ausdruck von Liebe iſt das, wodurch es am meiſten angezogen wird; und ſo wird jede Mutter, auch ohne Schönheit, den Sinn für das Göttliche in ihm wekken können, weil Liebe aus ihrem Auge blickt, weil ſie dadurch Liebe in dem Kinderherzen belebt, und mit ihr den Sinn für das Göttliche, das nur durch Liebe erkannt wird, nach jenem Ausſpruch des liebenden Johannes: „Wer lieb hat, iſt aus Gott geboren, und liebt Gott. Wer nicht lieb hat, der liebt Gott nicht, denn Gott iſt die Liebe.“ Jeder Liebesblick alſo, den Sie auf Ihr Kind werfen, womit Sie ſeine Liebe beleben, iſt Bildung ſeines Schönheitsſinnes und ſeiner Religioſität zugleich. Aber laſſen Sie es nicht dabey bewenden. Machen Sie es aufmerkſam auf ſchöne Farben, Farbenabwechſelungen, auf Blumen, blühende Bäume, einzelne Gruppen, und endlich auf maleriſche Landſchaften. Machen Sie ihm die Schönheit fülbar durch Kontraſte. Aber daß man ihm ja keine Schönheit zergliedere! Eine Schönheit, durch Worte zergliedert, iſt eckelhaft, wie eine, die es durch das Meſſer ward. Daß es ja nicht äſthetiſche Worte nachſchwätze! Die Tiefe des Sinns für Schönheit wird dadurch flach

und

und verwischt sich endlich ganz! Das Vergnügen darüber muß sich blos abspiegeln in seinem glänzenden Auge, in seinem sprechenden Gesicht. „Gott! wie schön!" ist das Einzige, was es sagen mag, was es auch allein sagen wird, wenn es nicht zu ästhetischer Nachschwätzerei schon verwöhnt ist. Aber lassen sie es mit der Zeit zeichnen, nachzeichnen; doch nicht blos nachzeichnen, sondern etwas Aehnliches erfinden, wenigstens etwas, worin sich Ebenmaas und schönes Verhältniß zeigt Dadurch wird der Schönheitssinn, mehr als durch Alles genährt, und die Lust, etwas Schönes zu produziren, weil dadurch das Kind zum Bewußtseyn der in ihm liegenden Kunstkraft kömmt.

Nach dem Gesichtssinn hängt der Sinn des Gehörs am innigsten zusammen mit unserer geistigen Natur. Daß der Gehörsinn im Range weit über dem Sinn des Gefüls, des Geruchs und Geschmacks stehe, zeigt sich schon dadurch, daß sein Organ, das Ohr, weit feiner gebaut ist, als die Nase, die Zunge und die Fingerspitze, aber dadurch noch mehr, daß das, wovon diß Organ affizirt wird, der Schall, nicht eigentlich mehr ein Körper, sondern nur ein inneres Beben, eine Oszillation, also nur Modifikazion eines Körpers, der Luft, ist. Auch ist er nicht blos auf thierische Zwecke berechnet, sondern ein, wegen seiner, dem Menschen eigenthümlichen, höheren Perfektibilität, mit der höhern Menschenorganisation verbundener, durch sie ver=

edelster, aber auch zu Veredlung des Menschen kräftig mitwirkender Sinn. Durch die Mannigfaltigkeit und Vollkommenheit der Eindrücke, die wir dadurch empfangen können, ist er einer theoretischen Bildung fähig und wird ein Quell hoher ästhetischer Freuden. Verbunden mit dem Sprachvermögen ist er also natürlich von dem bedeutensten und entscheidendsten Einfluß auf Menschenbildung. Der Mensch würde nie ganz ein Mensch, ohne die Eindrücke, die wir dadurch empfangen, wie uns Taubgeborne ohne künstlichen Unterricht deutlich genug zeigen.

Etwas ganz Eigenthümliches bei dem Gehörsinn ist es, daß manche Töne allgemein angenehm, und manche unangenehm sind; daß es einen eigenthümlichen Ton des Schmerzes giebt, der Mitleid aufregt, und Töne der Freude, des Zorns, der Liebe, die ähnliche Empfindungen erregen in Jedem, der sie hört. Man hat dieß aus Nebenideen und aus den kurzen oder langen Intervallen zwischen den Vibrationen erklären wollen: allein die gleiche Wirkung findet sich bei Kindern und Naturmenschen, und eine Reihe von Tönen kann angenehm seyn, wenn auch sehr lange Intervalle zwischen den Vibrationen sind. Ohne Zweifel findet eine voraus bestimmte Harmonie zwischen gewissen Tönen und unserm Gefülsvermögen statt, eine Natursprache, die von jedem gesprochen, und von jedem verstanden wird, der ein Mensch ist.

Unberechenbar ist der Einfluß des Gehörsinns auf unser geistiges Wesen, durch Musik und Sprache. Was hat man durch Musik bewirkt! Was kann dadurch bewirkt werden! Wie vollkommen bestimmt ist die Wirkung gewisser charakteristischer Musik auf das menschliche Gemüth, selbst auf das fein-organisirte Thier! Wie viel läßt sich schon durch theoretische Regeln für die Wirkung bestimmen! Denken Sie sich die Verschiedenheit der Wirkungen, von Pergolese's stabat mater, Hendels Messias, Mozarts Requiem an, bis auf das: ah! ça ira! den Pyrenäenmarsch, oder das wollustathmende pas de deux von Della Maria herab! Nur Religion hat in dem Gemüthe der Menschen größere Wunder gewirkt, als Musik.

Und die Sprache! Ueberdenken Sie, wie viel edle, erhabene, und wie viel niedrige, abscheuliche Eindrücke, durch das Ohr in unsere Seele kommen. Jedes ermahnende, warnende, sanft-leitende Wort der Aeltern, Lehrer, Prediger, Freunde, und jede verführende Syrenenstimme der Cokette, des Lüstlings, des Sophisten. Der Mensch ist gar sehr in der Gewalt dessen, der zu ihm redet. So wie rechtes und ganzes Hören auf eindringende Ermunterung zur Sittlichkeit, auf wahren, religiösen Herzenserguß, schon ein Schritt ist zu Sittlichkeit und Religiosität: so ist rechtes und ganzes Hören auf die Stimme der Verführung,

schon ein Schritt zur Unsittlichkeit. Ausserdem werden wir durch das Gehör fester gefaßt, zum Aufnehmen gewisser Eindrücke, gewissermaßen mehr gezwungen, als durch irgend einen andern Sinn. Die Augen kann man nur wegwenden, wenn man etwas nicht sehen, man braucht nur eine positive Handlung zu unterlassen, wenn man etwas nicht schmecken, man braucht sich den Berührungen nur zu entziehen, wenn man etwas nicht fülen will. Aber man muß fliehen, um etwas nicht zu hören, was in unserer Nähe tönt. Durch das Ohr ist der Kanal zum Kopf und Herzen, zu Sinnlichkeit und Phantasie geöffnet, oft zu Allem zugleich. Eine sanft-harmonische Musik mit süß-eindringenden Worten, bezaubert im eigentlichen Sinne. Ulysses Gefährten mußten ihr Ohr verstopfen, um nicht bezaubert zu werden von dem Syrenengesang.

Sie sehen hieraus, wie wichtig die Gehörbildung ist. Auf ihr beruht viel von unserer Gemüthlichkeit, von unserm zarten Sinne, oft von unserer Religiosität. Das Gehör bilden, heißt dem Menschen Flügel geben, sich zu heben über die Erde, sich manchmal zu versetzen in einen Himmel von Herzlichkeit, oder vielmehr, sich den Himmel öffnen in seinem Innersten.

Das Erste, was Sie dabey thun können und thun müssen, ist Bewahrung des Organs vor Allem, wodurch es gelähmt werden könnte. Die

Ohrmuschel (concha auris) muß durchaus von Jugend auf frey liegen, von keiner Mütze oder etwas der Art gedrückt werden, weil sie durch jeden anhaltenden Druck gelähmt wird. Dieß ist ein Hauptgrund, warum das Gehör bey kultivirten Völkern bey Weitem nicht so gut und fein ist, als bey rohen. Der Muskel, wodurch das äussere Ohr bewegt wird, ist meist gelähmt. Die fest-anschliessenden Mützen drücken das Ohr fest an den Kopf an, die innere Erhabenheit (antelix) die um den äussern Rand (helix) herumläuft, wird niedergedrückt, wodurch denn auch natürlich das lange und tiefe Thal, das zwischen dem äusseren und inneren Rande herläuft (die ungenannte Höle) flacher gedrückt wird, so, daß sie erschwert oder geschwächt werden muß, die Absicht der Natur-Organisation, alle auffallende Schallstralen, durch einfache oder wiederholte Reflexionen, endlich in den Gehörgang hineinzuleiten. Daß ein, platt an den Kopf gedrücktes, Ohr eine Schönheit, und das Gegentheil häßlich seyn soll, ist so konventionell und widersinnig, als die spitzen Köpfe der Japaneser, die kleinen Füsse der Chineserinnen, und unsere eleganten Herren mit Brillen auf der Nase. Der Apoll von Belvedere und die medizäische Venus haben keine platt anliegende, sondern frey abstehende Ohren. Die Füsse der Chineserinnen sind ausgezeichnet schön, wenn sie nicht mehr damit gehen können; ich denke, mit der Zeit werden die Ohren bey uns recht schön

seyn, wenn man nicht mehr damit hören kann, und die Augen unserer jungen Elegants werden vom letzten Geschmack seyn, wenn sie nichts mehr damit sehen können.

Auch bey diesem Sinne kommt es darauf an, daß man richtig und genau, daß man in einer gewissen Entfernung, und daß man fein höre. In diesem Allem müssen die Organe in kleinen Stufenfolgen geübt werden, und in natürlichen. Das Kind kann nicht in einer gewissen Entfernung hören, wenn es nicht genau zu hören geübt ward, nicht fein, wenn es nur an ganz nahe Töne gewöhnt ward. Es kann nicht genau hören, wenn man es gleich Anfangs mehrere Töne zugleich hören läßt. In der Natur geschieht nichts durch einen Sprung. Man üb' es also zuerst, die Stimmen verschiedener Menschen und Thiere, verschiedene Töne zu unterscheiden. Auch hier wird ihm die Liebe das erste Interesse einflößen. Die Stimme der Mutter, des Vaters, der Wärterin, den Ton der Liebe, wenn man seinen Namen ruft, wird es gewiß zuerst unterscheiden; dann die Stimme der Geschwister, des Hunds, mit dem es spielt, des Vogels, der in dem Käfig singt, (eine Katze wird ja wol in einer Kinderstube nicht geduldet) der Uhr, die schlägt. Seine Aufmerksamkeit darauf zu erregen, so, daß es nicht blos hören kann, sondern auch hören will, ihm Interesse dafür einzuflößen, dazu muß die Mutter Mittel finden,

und wird es sicher, wenn sie Mutter ist. Es muß die Seite wissen, woher die Stimme kommt, und endlich verstehen, was die Stimme will. So lernt es allmälich Sprache verstehen. „Wo ist der Vater, die Schwester, der Bruder? Wo ist der Vogel, der Hund? Wo sind die Kirschen, die Trauben? Gieb der Mutter eine Kirsche, eine Birn, einen Kuß!" Das sind Elementar-Uebungen, mit dem Tone mütterlicher Liebe vorgetragen, der durch das Ohr zum Herzen geht. Nun muß es mehrerley Töne, Stimmen, Namen unterscheiden, auch wenn sie zugleich gehört werden. Es muß auf irgend eine Art zu erkennen geben, daß es sie gehört und unterschieden habe. Dann wird es ins Freye gebracht.

Hier werden dann die Uebungen, in einer gewissen Entfernung zu hören, angestellt. Das Kind muß erst auf zehen, dann auf fünfzehn, auf zwanzig, dreyßig, fünfzig, hundert Fuß weit hören; aber immer genau und richtig hören. Hier, wie in der Nähe, muß es die verschiedenen Töne und Stimmen unterscheiden können; man muß sicher seyn, daß es sie unterscheiden habe. Es muß allmälig die Entfernung messen können durch sein Ohrenmaas, das ihm nöthig, wie das Augenmaas, oder doch in manchen Fällen auch nöthig ist. Die Hauptsache dabey ist, daß ihm die Uebung ein Spiel, eine Lust werde und bleibe, was wohl am besten geschieht, wenn die ganze Sache nicht als Exercitium, sondern als Spiel zur Lust ge-

trieben wird. Die Mutter wird sie durch die Genialität ihrer Liebe schon dazu zu machen wissen; Doch mögt' auch wol Gutsmuths oder ein Anderer, Sinnübungsspiele angeben, wie man andere gymnastische Spiele beschrieben hat.

Endlich wird die Feinheit des Gehörs geübt, was schon die Mutterliebe früher angefangen hat. Der Ton der Liebe nemlich erhöhte schon bey der Ersten Uebung, wenn auch keine seyn sollte, den Gehörsinn so sehr, daß es jubelte, weil es die Mutter, und weil es Liebe war, die rief. Auch der Ton des Mitleids, des Ernstes, des Tadels ist ihm nicht fremd. Und so hat sich sein Gehörsinn schon beträchtlich verfeinert durch sein Herz. Doch die Mutter kann noch weiter fortbilden auf diesem Wege durch einfachen, aber reinen, lieblichen Gesang. Schon darum sollten alle Mädchen singen lernen, damit sie einst ihr Kind könnten hören lassen, die Paradiesesstimme der Naturmusik, des Gesangs, und in ihm dadurch wecken den Sinn für das Höhere, das in jeder Melodie und Harmonie zu uns herabtönt. Es sind einfache, gehaltene Töne in den natürlichsten Fortschreitungen, die den Sinn des Kindes ansprechen. Manche alte Wiegenlieder haben etwas davon, und die von Madame Horstig gesammelten sind gewiß ihren Kindern mit dem besten Erfolge vorgesungen worden. Ist dieß eine Zeitlang geschehen; so weiß das Kind die Melodien zu unterscheiden. Es bestellt sich das

Lied und die Melodie, die es haben will. Sang die Mutter oder Wärterin rein; so hört es die Abweichung von der Melodie, endlich auch die unreinen Töne. Es versucht allmälich nachzusingen, und trifft endlich den Ton, der ihm angegeben wird. So lernt es eine Melodie allein singen, wobey man keinen etwa noch falschen Ton dulden darf. Es ist zum Erstaunen, welche Feinheit das Gehör erlangt, wenn es so früh und so zweckmäßig geübt ist. Ich sah mehrere solche Mädchen, die späterhin im Stande waren, jede Note, die man nannte, sogleich mit der Stimme anzugeben, was oft große Tonkünstler, Sänger und Sängerinnen nicht können. Auch einen, freilich fast blinden, fünfjährigen Knaben sah ich, der jede Melodie, die er einmal gehört hatte, auf einer kleinen Flöte nachbließ, sie nie wieder vergaß und die kleinste Abweichung bemerkte, wenn sie ihm wieder vorgespielt oder vorgesungen wurde. So viel kann Uebung thun!

Der Sinn des Geruchs bedarf keiner besondern Uebung, wenn nur die Organe desselben rein erhalten, und nicht durch das schmutzige, eckelhafte Aezmittel abgestumpft werden, für dessen unnatürlichen Gebrauch sich die Natur durch heisere Stimme, Eckel erregende, unvermeidliche Unreinlichkeit und Entziehung eines, zu so guten Zwecken gegebenen Sinns, so hart rächt. Der Sinn des Geruchs ist uns nemlich gegeben, um schädliche Aus-

dünstungen, und dem Auge verborgene Unreinheiten zu erkennen unseren Geschmack zu verfeinern und zu erhöhen, und uns manches Vergnügen zu bereiten, das wir auf keine andere Art genießen können Da der Geruch keine bestimmte Eindrücke gibt; da man dem, der einen gewissen Geruch nie empfunden hat, nur durch Vergleichung mit anderen, ihm bekannten Ausdünstungen einen dunkeln Begriff machen kann; da selbst die Eindrücke von angenehmer oder unangenehmer Empfindung bey verschiedenen Menschen verschieden sind: so hat es die Natur bey diesem Sinne offenbar nicht auf einen hohen Grad der Perfektibilität angesehen, obgleich auch durch ihn etwas von einem fehlenden Sinn manchmal ersetzt wird, wie denn die Negern ihre Feinde in der Ferne riechen, und der blinde Dülon die Nähe einer ihm bekannten Gegend riecht. Offenbar sind auch dabey sehr weise Zwecke. Denn da die Geruchsnerven so nahe am Gehirn liegen, auch durch keine Hülle, sondern blos durch Schleim geschützt sind; der Geruch mithin sehr stark auf das Gehirn wirkt, so, daß Ohnmachten dadurch erregt und gehoben werden können: so würde dieser Sinn der Sinnlichkeit ein entscheidendes Uebergewicht geben, wenn seine Eindrücke ein Gegenstand der Einbildungskraft seyn könnten.

Auch der Geschmack soll eigentlich nicht gebildet, sondern nur in seiner Reinheit und Zartheit erhalten werden, also keine Gewürze, keine starke

Brühen oder Weine, nichts, was stark auf die Zunge fällt; dadurch werden die Geschmacks-Organe abgestumpft. Die Natur rächt also Ueppigkeit des Geschmacks am Geschmack. Der Mensch muß dann seine Zuflucht zu den stärksten Reizmitteln nehmen, wenn er Wohlgeschmack an etwas finden soll; der einfachen Speisen wird man aber nicht leicht müde, und kehrt immer wieder zu ihnen zurück. Soll also Ihrem Kind einst seine Hausmannskost gut schmecken; so verderben Sie ihm Zung' und Gaumen nicht durch Leckereyen.

Aber der Tastsinn kann geübt und verfeinert werden, und so soll ers auch. Ohnehin ist es gut, weil er uns gar manchmal im Finstern den Sinn des Gesichts ersetzen muß. Führen Sie also die Kinder ins Finstere, an das sie ohnehin gewöhnt werden müssen, damit sie dort keine Furcht befalle. Der Ort, wo Alles steht, sey ihnen bekannt. Jetzt lassen Sie es aber Alles durch das Gefül finden. Langsam müssen sie sich hier zurecht finden, als ob es hell wäre. Sie müssen das Gesicht, die Hände der Mutter, des Vaters, der Geschwister durch Antastung unterscheiden. Gehen Sie fort zu Bildsäulen, zu Bas-reliefs, zu Münzen; treiben Sie es so weit, wie es gehen will, so lange Sie die Lust Ihrer Zöglinge erhalten können. Es gibt eine Art von Blindekuhspiel, bey dem das Getroffene nicht durch die Stimme, sondern durch den Tastsinn erkannt werden muß. Dieß wird die Lust er-

halten und das Interesse erhöhen, also auch die Aufmerksamkeit, das Kombinationsvermögen und die Gefülsfeinheit in den Fingerspitzen. Lassen Sie es so oft spielen, als es irgend Gelegenheit gibt, und veranstalten Sie solche Gelegenheiten, wenn es keine von selbst geben will. Ueberhaupt könnte der Spieltrieb noch weit zweckmäßiger benutzt werden, als es geschieht; nur daß man ihn zuerst ins Auge fasse, und nur so viel Uebung einmische, als seine Befriedigung erlaubt.

Die Natur ist schon ein großes, mannigfaltig-belehrendes Buch für Ihr Kind, in dem es fertig lesen kann, wenn seine Sinne geübt sind. Und ohne Zweifel ist dieß auch die zweckmäßigste Bibel, das passendste Elementarwerk, das sich für das Kind bis in das sechste, siebente Jahr finden mag.

Vierte Vorlesung.

Bildung des Sprachvermögens.

Was wir bisher an dem Menschen betrachteten als Gegenstand der Bildung, das hat er mit dem Thiere gemein, darin wird er von vielen Thieren übertroffen. Er ist als Sinnenwesen blos ein feinorganisirtes Thier, und nur durch einen hohen Grad von Bildung können seine Sinneskräfte humanisirt werden. Aber er hat noch ein physisches Vermögen, wenigstens eine Anlage, die allen Thieren fehlt, das ist das Vermögen, die Eindrücke, die ihm durch die Sinne wurden, seine Ansichten davon und seine innere Anschauungen durch bestimmte Töne bestimmt zu bezeichnen, oder zu sprechen. Diese Anlage ist dem Menschen eigenthümlich und wesentlich; denn wenn sie auch bei manchen Einzelnen Menschen unausgebildet blieb, wie es ja auch der Fall bei Verstand, Vernunft und dem ganzen Denkvermögen ist: so zeigen doch die feinen, geschmeidigen Sprachwerkzeuge, und die immer mehr bestätigte Erfahrung, daß der Gebrauch einer artikulirten Sprache, ohne

Ausnahme bei allen Völkern gefunden wird, zu laut für die Allgemeinheit dieser Anlage, als daß der Widerspruch einiger Männer, wie Maupertuis und Monboddo, uns irre machen könnten, besonders da sie bekanntlich Einen ihrer individuellen Menschenvorzüge darin setzten, das Menschengeschlecht in gleiche Cathegorie zu setzen mit den Thieren. Letzterer weiß sogar, daß die ersten Menschen eine lange Zeit stumm geblieben sind, so wie Plinius wußte, daß es ein Volk gebe, das blos durch Zeichen rede. Beide wissen es aber allein. Das Sprachvermögen ist vielmehr auch darum ein eigentlich = menschliches Vermögen, weil es aus gewissen Geisteskräften und aus feinen Körperorganen zusammengesetzt ist, wie der ganze Mensch. Ohne gewisse bestimmte Ansichten von den Gegenständen hätte der Mensch nichts zu bezeichnen; und ohne Sprachorgane könnte er sie nicht bezeichnen. Hätten also wirklich manche Affenarten alle Sprachwerkzeuge, wie viele Naturforscher behauptet haben, was aber einer der größten Zergliederer des thierischen Körpers, Kamper, anatomisch nicht gefunden hat, so folgt daraus allein noch so wenig die Sprachfähigkeit, wie die Anlage zur Musik bei einer andern Affenart, weil man bei ihr ein menschliches Ohr findet. Auch hier ist es wahr: der Geist ist es, der lebendige Sprache hervorbringt, das Fleisch allein ist kein nütze.

Von dieser Sprachfähigkeit ist aber der größte Theil aller menschlichen Bildung abhängig; denn nur durch sie und ihr Surrogat, das Schreiben, zu dem wir ohne Sprache nie gekommen wären, können wir Andern gewisse Eindrücke und Ansichten mittheilen, und die Ansichten Anderer uns mittheilen lassen. Das nicht allein. Erst durch die Sprache können wir uns selbst bestimmt bezeichnen, welche Eindrücke ein Gegenstand auf uns gemacht hat. „Anschauung ohne Sprache," sagt Pestalozzi in der Wochenschrift für Menschenbildung 2r B. 2s Heft, S. 142. „macht Menschen, wie wir die große Masse der Landleute vor Augen sehen; Menschen, die sich, wenn sie auch noch so lebendige Anschauungserkenntnisse im ganzen Kreise ihres Seyns und Thuns in sich selbst tragen, dennoch in keinem Falle über diese Erkenntnisse bestimmt ausdrücken und verständlich machen" — ich setze hinzu: diese Erkenntnisse sich selbst nicht zum deutlichen Bewußtseyn bringen — „können, deßwegen auch den ganzen Vortheil entbehren müssen, am Faden ihres bestimmten Wissens (es ist nicht recht bestimmt, ohne Sprache) weiter schreiten zu können, daher dann auch sehr leicht erklärlich ist, warum die große Masse dieser Menschen so wenig Reiz und Willen in sich selbst findet, über irgend etwas, das sie nicht Nutzens oder Schadens halber persönlich näher berührt, sich viel zu bekümmern, und warum sie allmälich dahin kommt, über den

ganzen Kreis der menschlichen Einsichten und Kenntnisse, und selbst über Wahrheit und Recht, in so ferne auch diese Fundamente unserer Glückseligkeit auf Kenntnissen und Einsichten ruhen, gleichgültig zu reden." Sehr natürlich! Ohne Sprache kommen wir nicht zum deutlichen Bewußtseyn des bestimmten Eindrucks, den die Gegenstände durch die Sinne auf unser Denkvermögen gemacht haben. Was aber nicht zum deutlichen Bewußtseyn kommt, können wir nicht fest halten; der Eindruck schwindet oder vermischt sich mit andern, von denen wir ihn nicht zu trennen vermögen. Er ist also nicht bleibend, er schwindet bald, und was nicht bleibend ist, wirkt nicht, läßt gleichgültig, wenn es nicht von anderer Seite, durch angenehme oder unangenehme Empfindungen, Interesse für uns erhält. Jeder menschliche Begriff ist an eine Tonbezeichnung, an einen Namen gebunden, wie unsere Seele an die feine Organisation unseres Körpers. Nehmen Sie diese weg, so sind wir uns keines Denkens, keines Begriffs mehr bewußt.

Urtheilen Sie nun selbst, wie wichtig die Sprachbildung des Kinds sey. Ohne Bildung lernt das Kind nicht sprechen; und ohne Sprache wird es kein Mensch.

Es gibt aber eine doppelte Art von Sprachbildung; eine physische und eine psychische. Die Erste ist Uebung der Sprachwerkzeuge, daß jeder Buchstabe richtig und deutlich ausgesprochen

werde;

werde; die Andere ist Uebung der Fertigkeit, jeden Gegenstand und jeden Eindruck bestimmt und vollständig durch Töne zu bezeichnen.

Jede Sprachbildung muß von der Mutter ausgehen, oder von derjenigen Person, die dem Kinde die Mutter ersetzen soll, in so weit sie etwa durch ein anderes Wesen ersetzt werden kann. Es muß ein dem Kinde nahes, interessantes, liebes Wesen seyn, auf dessen Töne es gerne hört, die es ohne Ueberdruß tausendmal nachzuahmen versucht, und vielleicht tausendmal vergebens versucht, der es mit dem heiligsten Interesse nach der Bewegung des Mundes sieht, und nie zu sehen ermüdet, so wenig wie die Mutter des Vorsagens, Vorlallens, Vorschmeichelns müde wird. Das Kind lernt sonst nicht reden, wenigstens nicht mit Lust, nicht richtig und deutlich, nicht mit dem Ton der Liebe. Daß sie aber ja hier nicht zu viel eilen, nicht mit dem unverständlichen Tone des Kinds zufrieden sind, weil Sie es verstehen! daß Sie ja nicht denken, es werd' in spateren Jahren doch noch den Ton richtig aussprechen lernen! Mir sind gar manche Beyspiele bekannt, wo junge Leute nie ein L, ein S, ein R aussprechen lernten, weil sie es nicht als Kinder lernten. Freylich waren es lauter Vornehme, Unglückliche, die von der ersten besten Wärterin, aber nicht von ihren Müttern, reden gelernt hatten. Freylich müssen Sie Ihrem Kinde zeigen, daß Sie es verstehen, sobald Sie es verste-

hen, so unvollkommen auch seine Sprache noch seyn mag. Es wird sonst mißmuthig und ungedultig, und das wäre das Schlimmste, was Ihnen bey dieser Elementarbildung begegnen könnte. Aber Sie sagen ihm immer das richtige Wort deutlich und laut vor. Sie lassen es immer versuchen, ob es dieß Wort nicht deutlicher als vorher aussprechen könne. Sie ruhen nicht, bis es alle Buchstaben, Sylben und Worte richtig ausgesprochen hat. Die Mutterliebe erfindet bey diesen Sprachlektionen Kunstgriffe und Erleichterungsmittel, an die der Pädagog nicht denkt, die er nicht ausausüben könnte, die nur eine Mutter mit dieser Gewandheit und Lieblichkeit ausführen kann. Ich zweifle nicht daran, daß Bosedow seine vom Becker gebackene Fibel nnd eßbare Buchstabentafel einer Mutter abgesehen hatte, und gewiß wars noch nicht die feinste Mutter.

Aber auch die psychische Sprachbildung geht, ihrer Natur nach, von der Mutter aus. Sie ist von der Natur zum Doktor in diesem Fach ganz eigentlich kreirt. Das Kind soll das, was es durch seine Sinne anschaut, durch Töne bezeichnen, in Töne übersetzen. Es soll auffinden, welcher Ton oder welche Tonreihe zu jedem Gegenstand gehört, soll die einzelnen Erscheinungen an den Gegenständen, die verschiedenen Modifikationen derselben sogleich bezeichnen, indem es sie unterscheidet, soll sich dadurch die Unterscheidungskennzeichen fest niederlegen und ordnen in der Seele. Die Gegen=

stände, Modifikationen, Erscheinungen an ihnen sind unzälig. Wer wär' im Stande, diesen ungeheuer-langen und unerträglich-langweiligen Kurs mit dem Kinde zu machen, als die Mutter, die ihm Alles durch Liebe weiht, mit Rosenfarbe bemalt, mit süßen Rosenlippen zur Kinderidylle erhebt? Wer kann ihm die Lust, Alles zu benennen, erhalten als die Einzige, die ganz für es und in ihm lebt, durch die heilige Inspiration der Liebe sich ganz in sein Kinderwesen hineinfült, aus ihm herausdenkt, empfindet und redet? Mich sollt' es gar nicht wundern, wenn sie stumm blieben, oder nur Worte hersagen könnten ohne Sinn und Bewußtseyn, wie abgelernte Vögel, die Kinder, die nicht reden lernten von ihren Müttern. Gar Viele sind auch so; sie reden nur, sprechen aber nicht; und das Uebel würde noch weit ärger seyn, wenn nicht der schönste menschliche Trieb, mit unwiderstehlicher Liebe an denen zu hängen, für die wir viel thaten, so oft Wärterinnen zu Müttern mit Mutterliebe verherrlichte.

Doch auch Mütter müssen es sich sagen, daß Sprachbildung des Kinds immer mit Liebe vorgenommen werden muß, wenn es eine menschliche Bildung werden soll. Nur Liebe weckt Liebe, und ohne Liebe mag das Kind nicht reden, und kann nicht. Liebe muß ihm das Interesse geben für die Gegenstände, deren Benennung es versucht, mit Anstrengung all seiner Sprechtalente versucht. Und so gibt ihm dieß Interesse, weil es die Mut-

ter liebt, weil, was ihm die Mutter vorführt, zeigt, berührt, nicht wie bey dem Thoren Midas, Gold wird, sondern etwas Besseres, — liebenswürdig in seinen Augen. So gebe denn das Buch der Mütter einen solchen Kurs für das Auge, das Gefül, das Sprachvermögen und für das Herz des Kinds zugleich. Mich sollte wundern, wenn Pestalozzi von dem menschlichen Körper, als Typus der Sprachbildung abgegangen wäre. Es ist wahr, die Natur lenkt die Aufmerksamkeit zuerst auf die Dinge ausser uns. Aber gehört denn der menschliche Körper nicht zu der Aussenwelt? Oder muß es gerade der eigene Körper des Kinds seyn, an dem man den Kurs der Sprachbildung macht? Gibt es etwas Vielseitigeres, ihm Näheres, Traulicheres, was ihm entgegen treten könnte, als der Menschenkörper, besonders das Menschengesicht? Das Gesicht seiner Geschwister, seines Vaters, seiner Mutter — seiner, mit dem heiligen Ausdruck der Liebe vor ihm sitzenden Mutter? Möge sie denn auch andere Gegenstände der Aussenwelt zur Bildung des Beobachtungs- und Sprachvermögens wälen: aber will sie zugleich sein Herz in Liebe üben; will sie jene Uebungen recht humanisiren; was könnte sie besseres thun, als ihr Kind die einzelnen Theile an ihren Händen, ihrem Kopf, ihrem Gesicht, ihre Minen, ihr Lächeln sich zeigen und benennen zu lassen, ihm jede Benennung vorzusprechen, bis es sie von selbst richtig nachspricht, und nun den Unterricht mit einem herzlichen Liebeskusse beschliessen? Ich sah

eine junge Mutter ihrem Kind einen solchen Unterricht geben, und es war Sinnenbildung und Sprachbildung, und Gottes Verehrung zugleich; eine Erbauungsstunde, geweiht durch das Reinste und Heiligste im Gemüthe, durch die Liebe.

Sorgen Sie aber auch dafür, daß die Sprachübung des Kinds immer mit Anschauung verbunden sey. Es muß ihm alles vorgelegt, vor irgend einen seiner Sinne gebracht werden, was es benennen soll, sonst hat und bekommt es keinen Begriff, auch nicht die mindeste Vorstellung davon, und was noch schlimmer ist, es wähnt, etwas davon zu wissen, weil ihm die nemlichen Worte geläufig sind, die auch Anderen von den Lippen fliessen, bemüht sich also auch nie, einen anschaulichen Begriff davon zu bekommen. „Sprache ohne Anschauung," sagt Pestalozzi mit Recht,*) „bildet kopflose Redhäuser, die es sich zur Fertigkeit gemacht haben, von Sachen, die ihr Auge nicht gesehen, ihr Ohr nicht gehört, und die noch viel weniger in ihren Herzen aufgestiegen sind, so zu reden, als ob sie selbige mit ihren Augen gesehen, mit ihren Ohren gehört, und sogar, wie eine Mutter ihr Kind, unter dem Herzen getragen hätten." Es entstehen daraus jene anmaasungssüchtige, leere Schwätzer, die allen Sinn für den Werth gründlicher, anschaulicher Erkenntniß verlohren ha-

*) In der Wochenschrift für Menschenbildung, 2. Band, 2. Heft, S. 148.

ben, gleich der Bibliothek jenes Lands, die hinter prächtigen, aber verschlossenen Glasschränken, auf scheinbare, prächtige Marmorbände, die Titel von den kostbarsten Werken, sich durch einen auswärtigen Buchbinder hatte drucken lassen, hinter denen aber kein Buch war. Es gibt die holsten Maulheuchler, die von Hochachtung, Ehrfurcht, Freundschaft und Liebe, wie Papagaien reden, ohne daß je ein Gefül davon in ihr Herz gekommen war, die am Ende nicht einmal glauben können, daß es bey andern Menschen anders sey. Ich habe davon Beispiele bey dem katechetischen Unterrichte ungebildeter oder mißgebildeter Kinder erlebt, die fast noch schlimmer sind, als die, die Pestalozzi in der eben genannten Abhandlung anführt. Ein Kind hatte nie von Augenliedern als Theilen des Auges gehört, ob es gleich die Sache wol kannte. Einst sprach ich von der Weisheit in dem Bau unsers Auges, und wie sorgfältig es durch Augenlieder und Augenwimper verwahrt sey. Das Mädchen, dem man es sonst immer in den Augen las, wenn es etwas faßte, sah mich starr an; ich merkte, daß es mich nicht verstand. „Du weißt doch, was Augenlieder sind?“ fragt' ich. — „O ja!“ — „Nun, zeige mir einmal deine Augenlieder.“ — „Die hat ja nur der Herr Schulmeister!“ — Ich verstand so wenig davon, als Sie, wenn Sie es lesen. — „Du hast sie ja auch!“ — „Ja, aber ich singe auswendig.!“

— „Und der Herr Schulmeister?" — Er liesets aus dem Buche, wie er singen soll." — Jetzt fieng ich an, zu begreifen, daß das Mädchen das Singen eines Chorals nach Noten ein Augenlied nannte, weil es oft das Wort gehört, aber nie den Gegenstand selbst angeschaut hatte. Einen eben so widersinnigen Mißverstand entdeckt' ich bey eben der Stelle, die Pestalozzi anführt, und die alles Maulgeschwätz ohne Anschauung und Gefül so ernstlich verdammt. Ein Knabe sagte die Bibelstelle her: „dieß Volk nahet sich zu mir mit seinen Lippen, und ehret mich mit seinem Munde und s. w. Jetzt fiel mir auch ein, daß man in der Volkssprache nicht Lippen, sondern Lefzen sage. An einen andern Begriff von Lippen dacht' ich aber nicht. Ich fragt' also den Knaben, ob er auch wisse, was Lippen seyen? — „O ja!" — „Zeige mir sie einmal!" — Jetzt nahm er den untern Theil seines Kamisols, der nicht an den Körper anschließt, wo ehemals die Taschen waren, in die Hand, und zeigte mir ihn. Zugleich fiel mir ein, daß man diesen Theil in jener Gegend wirklich Lippen nannte; ich erklärt' ihm also die Stelle richtiger. Zum Glück hatte sich der Knabe, wie ich durch Fragen heraus brachte, doch einen Begriff von dem Sinne der Stelle, und einen nicht ganz unrichtigen gemacht. Er hatte nemlich geglaubt, es solle getadelt werden, wenn man blos um seines Sonntagsrocks willen in die Kirche gehe.

Aber ein Anderer war zu einem gar widersinnigen Mißverstand verleitet worden, durch Mangel von anschaulichem Begriff. Er hatte so Manches von Johannes dem Täufer gehört, konnte sich aber bey dem Ausdrück Täufer nichts denken, hatte sich darum selbst etwas ausgedacht. Als ich nun einmal fragte: „wie hieß der Mann, der die Juden aufmerksam machte auf die Ankunft und die Lehre Jesus?" so antwortete er ganz unerschrocken und zuversichtlich: „Johannes der Teufel!" Diese Erfahrungen haben es mir zum Grundsatz gemacht, nie ein Wort zu sagen oder sagen zu lassen, womit ich nicht eine Anschauung verbünden, oder wobey ich nicht an eine, mir von dem Kinde bekannte, Anschauung erinnert hatte. Machen Sie es eben so mit ihren Kindern, wenn sie nicht papagayenartig dressirt, sondern menschlich gebildet werden sollen. Es seyen Anfangs lauter in die Sinne fallende Gegenstände, an denen Sprache und Aufmerksamkeit geübt werden. Sie werden genannt, durch artikulirte Töne bezeichnet, wenn sie eben Eindruck auf seine Sinne machen. Die Kirsche, die Birne, der Apfel sey in seiner Hand, wenn es ihn benennt, oder wenn ihm der Name vorgesagt wird. Es muß den Stiel, die Schaale, die Farbe von aussen, das Fleisch, das Kernhaus, den Kern oder die Kerne inwendig auffinden und benennen. Nichts darf übersehen, Alles muß gezeigt und benannt werden. Es muß den Unterschied zwi-

schen den verschiedenen, auch ähnlichen Gegenständen finden und bezeichnen. Aber man bleibt nicht bey dem stehen, was sich dem Sinne des Gesichts darstellt. Auch der Ton, den jeder Gegenstand von sich gibt, oder der aus ihm herauszulocken ist, auch der eigenthümliche Geschmack und Geruch, die Eigenschaft, die sich durch das Gefül unterscheiden läßt — Alles wird bemerkt, benannt, verglichen, die Aehnlichkeit oder Unähnlichkeit in Worten ausgedrückt. Dann und nur dann wird das Kind aus der dumpfen Region thierischer Eindrücke in das höhere Reich menschlicher Begriffe heraufbefördert. Nur dann haben Sie aus Ihrem Kinde ein Wesen gebildet, das Ihnen ähnlich ist und Gott.

Aber der Mensch ist auch zu inneren Anschauungen fähig, und wird es immer mehr durch Bildung seiner Sinne, seiner Sprachkraft und durch Liebe, geweckt und belebt in ihm von der liebenden Mutter. Und auch diese innere Anschauungen müssen bemerkt, und durch Worte bezeichnet werden. Anfangs hat das Kind Vorstellungen, und ist sich ihrer nicht bewußt. Es erinnert sich an Mancherley, und weiß es nicht. Es fült Dankbarkeit und Liebe zu der Mutter, und kennt doch Dankbarkeit und Liebe nicht. Seine innere Kräfte und Regungen, sein innerstes, besseres Leben ist ihm noch nicht anschaulich worden. Jetzt wird es aufmerksam gemacht. Die Mutter leitet es dahin, sich etwas vorzustellen, an etwas sich zu erinnern.

Sie sucht gewiß zu werden, daß es sich jetzt wirklich etwas Bestimmtes vorstelle, sich etwas erinnere. Und nun sagt sie ihm, was das heiße, was jetzt in ihm vorgeht. Sie ergreift den Augenblick, wo sie ihm Freude gemacht hat, und wo ihr das Kind die Hand, den Hals, den Mund küßt, mit sichtbarer Rührung, und jetzt nennt sie ihm Dankbarkeit. Wenn das Kind sich an sie schmiegt, ihr, getrieben durch sein Herz, schmeichelt, und all seine Lieblichkeit entfaltet vor ihr; wenn es sich an sie hängt und sie nicht lassen will; wenn sie es heraufhebt und an ihr Herz drückt, und nun seine Augen funkeln, und es sie mit Küssen überfällt, und es lebt ein zehenfaches Leben: dann sagt sie ihm mit dem Ton der mütterlichen Herzlichkeit: „Jetzt hast du mich lieb, mein Kind. Weißt du jetzt, was Liebe ist?" Wird das Einigemal wiederholt, so weiß es auch das Kind, besser, als mancher Psychologe und Anthropologe, der die Liebe in ihre Bestandtheile zerlegt, und Abhandlungen darüber schreibt, und von ihrem Geiste nichts ahnet. Denken ist die Einzige Anschauung für Denken, Dankbarkeit die einzige Anschauung für Dankbarkeit, und Liebe für Liebe. So wenig Sie einem Blindgeborenen irgend einen Begriff machen können von einem Sonnenuntergang auf der See, oder von einem heiligen Madonnengesicht, so wenig können Sie Jemand einen Begriff machen von Liebe, wenn er nie geliebt hat. Todtes Wort bleibt es

Ihrem Kinde für immer, wenn Sie ihm reden von Denken, Vorstellen, von Dankbarkeit, Zutrauen und Liebe, wenn Sie ihm diese Worte nicht nennen, in dem Augenblick, da es diese innere Anschauungen hat.

Jetzt stände denn das Bewußtseyn des jungen Menschenwesens zwischen der äussern und innern Welt mitten inne, könnte von beiden empfangen, und die Eindrücke von beyden verarbeiten. Es könnt' unterscheiden und vergleichen, nennen und zälen, mehrere Gegenstände und Begriffe unter Einen Gegenstand und Begriff ordnen, ein Geschlecht in seine verschiedene Arten sondern; es wäre fähig zum Denken gemacht. Diese Denkkraft noch weiter zu entwickeln und zu üben, — nicht an vielen Gegenständen, die es nur zerstreuen, sondern an wenigen, durch die es auf Einen Punkt konzentrirt wird, das wäre nun das Geschäft dessen, der es bilden soll. Wir wollen nun damit vergleichen, was Pestalozzi zu Bildung der Anschauungskraft und der Sprachkraft vorschlägt, und wie er das Denkvermögen zu bilden sucht.

Fünfte Vorlesung.

Anwendung der Pestalozzischen Methode auf die verschiedenen Kräfte des Menschen; Anschauungskraft, Denkkraft.

Wir haben bisher von Bildung der Kräfte geredet, die zuerst an dem Kinde gebildet werden müssen, und ohne die keine andere, höhere gebildet werden können. Heute will ich Ihnen einen Ueberblick geben, wie die Pestalozzische Methode zu Bildung der verschiedenen Kräfte des Kindes angewendet wird, und wie gleichförmig sie sich dabei in ihren Grundsätzen bleibt.

Die verschiedenen Kräfte des Menschen sind, nach Pestalozzi, — Anschauungskraft, Denkkraft, Sprachkraft, Kunstkraft und Sittlichkeit; und alle diese Kräfte sucht er durch seine Methode zu bilden, in der Ordnung, wie sie sich entwickeln, nach den Gesetzen der menschlichen Natur. Natürlich wär' also das Erste, was, der Ordnung nach, gebildet werden müßte,

die Anschauungskraft.

Im engeren Sinne des Worts genommen, lenkt sie sich auf drey verschiedene Stücke: 1) auf sinnliche Gegenstände im Ganzen, 2) auf reine bloße Formen und ihre Verhältnisse, bloß um sie zu erkennen, (intellektuell), 3) auf diese Formen, in so fern sie Wolgefallen erregen (ästhetisch). Natürlich ist das, was zunächst in dem Sinnenkreise des Zöglings liegt, auch das erste und beste Bildungsmittel seiner Anschauungskraft. Die Natur hat reichlich dafür gesorgt, daß er nicht blos etwas zu erkennen, sondern auch etwas Anmuthiges, Gefallendes findet, daß also nicht blos sein Denkvermögen, sondern auch sein Sinn für Schönheit gebildet werden kann. In der Natur sind diese sinnlichen Gegenstände das Mittel, die mannigfaltigen Kräfte des Kinds aufzuregen, es durch Entfernung von allem Steif-förmlichen in eine freye lebendige Thätigkeit zu setzen. Dieß ist denn auch das Erste Bestreben der Pestalozzischen Methode. Das Kind kann in's Auge fassen, was es will; aber Alles, was es in's Auge faßt, wird ihm genannt, und dadurch bezeichnet, zum Bewußtseyn gebracht. Es braucht alle seine Sinne, um von dem Gegenstande berührt zu werden. Der Erzieher benutzt diesen Trieb. Er leitet es dahin, daß es Alles an dem Gegenstande bemerkt, was es irgend mit seinen Sinnen bewirken kann. Es wird nun zweitens so viel wie möglich in die

freie Natur versetzt, und so lange wie möglich darin erhalten, um seine Seh- und Hörkraft zu erweitern, und in ihm zu wecken die Ersten Ahnungen des Großen, des Freien, des Erhabenen und Unendlichen, wovon es umgeben ist. Es wird drittens sorgfältig darauf gesehen, das Alles um das Kind her reinlich, ordentlich, anständig, und so viel wie möglich schön sey, um mit Bildern des Anmuthigen, Wolgefälligen seine Seele zu erfüllen, und ihm durch Alles, was es umgibt, Geschmack an Reinlichkeit, Ordnung und Schönheit einzuflößen. Wenn sich auch der Zögling noch lange nicht dieses Eindrucks, als eines solchen bewußt wird; der Eindruck ist doch da, und bleibt, und tritt oft zum Bewußtseyn hervor, wo man es nicht denken kann.

Nun fängt der Erzieher allmälich an, besonders bestimmte Gegenstände zur Uebung der Anschauungskraft zu wälen; und das ist die zweite Stufe der Bildung. Der Zögling wird angeleitet, erst das Ganze genau ins Auge zu fassen; dann dessen einzelne Theile, ihre Gestalt, Farbe und übrigen Merkmale genau zu bemerken, sie durch jeden andern Sinn zu erkennen, wodurch sie von irgend einer Seite erkannt werden können, und das Alles genau und bestimmt zu benennen. Dadurch sollen seine Sinne geschärft, seine Aufmerksamkeit soll vielseitig erregt, und er soll auf die reine Anschauung

vorbereitet werden. Zugleich will man ihn üben, in dem Gange, den er zu nehmen hat, um einen Gegenstand von allen möglichen Seiten anzuschauen, und üben in dem Vermögen, alle die verschiedenen Merkmale genau zu bezeichnen. Der Gang dieser Uebung ist im Buch der Mütter dargestellt. Man muß bey diesem Buche mehr, wie bey irgend einem, den Buchstaben von dem Geist unterscheiden; denn von ihm, wie von irgend etwas, gilt es: „der Buchstabe tödtet, der Geist macht lebendig." Es zu lesen, oder gar durchzulesen, wie man es wol mit andern Erziehungs- und Unterrichtsschriften macht, wäre wol keinem vernünftigen Menschen möglich; aber wenn man darnach Kinder übt, wenn man sich an die Ordnung, den Typus im Ganzen, als an das Wesentliche, hält, und nicht gerade sklavisch auf die Gegenstände sieht, die in dieser Ordnung benannt und betrachtet werden, wenn man diese Uebung so bald anfängt, als Kinder zu diesem Anschauen und zum Nachsprechen der Bezeichnungen fähig sind; so wird man erstaunen, welche Anschauungskraft und Bemerkungskraft oder Bezeichnungs- oder Sprachkraft in ihnen entwickelt worden ist. Pestalozzi mußte sich nach seiner damaligen Lage, und für seinen Hauptzweck, durch zweckmäßige Bildung das Volk aus seinem Elend zu retten, ganz unwissende Mütter oder Schullehrer denken; diesen wollt' er, — nicht einen Leitfaden an die Hand geben, sondern

sie Schritt vor Schritt am Arme führen bis zum Ziel. Sie sollten nichts nöthig haben, als mechanisch das üben lassen, was ihnen vorgeschrieben war, und selbst erstaunen über die Wirkung. Er wälte zum Stoff dieser Uebung den menschlichen Körper, weil dieser immer nahe an der Hand, weil an ihm am meisten zu bemerken ist, und weil Alles dabey dem Kinde zum vollesten Bewußtseyn kommen kann, da es Alles an der Mutter sieht, und auch an sich durch den Tastsinn Alles erkennen kann. Doch, nicht auf den Gegenstand, sondern auf die Ordnung kommt es hauptsächlich an! Das Kind soll genau sehen, bestimmt Alles bemerken und benennen lernen, aber am menschlichen Körper so wenig Anatomie, als an Pflanzen Botanik; so wenig es zum Tischler gebildet werden soll, wenn man es an Tischen, Stülen und Büreaux Alles bemerken läßt. Bey einzelnen, oder wenigen Kindern können Naturprodukte mit gutem Erfolg dazu gebraucht werden; bey mehreren geht es aber nicht ganz gut, weil die Gegenstände zu klein sind, und nicht alle Theile von Allen genau angeschaut werden können, welches doch bey der Methode ganz wesentlich ist.

Zu gleicher Zeit mit dieser Uebung werden dem Zögling mathematische Körper — Dreyecke, Würfel, längliche Vierecke ꝛc. in einer gewissen natürlichen Ordnung vorgelegt. Er muß Alles daran beobachten, was in die Sinne fällt; ihre Formen,

Gränzen,

Gränzen, Flächen, Winkel; die drey Arten ihres Größeninhalts, Länge, Breite und Dicke. Er wird aufmerksam gemacht auf die äussere Veränderung ihrer Lage, und auf die Formen, die aus der Zusammensetzung mehrerer solcher Körper entstehen. Er muß alles Gesehene benennen. Durch diese Zusammenstellung, Entgegensetzung und Vergleichung des Geraden und Krummen, Eckigen und Runden, Stumpf- und Spitzwinkeligen kommt der Zögling zum Bewußtseyn der mannigfaltigen Formen; sie erheben sich in ihm zur Deutlichkeit: seine Anschauungskraft wird mehr entwickelt, und er lernt bestimmten Formen bestimmte mathematische Namen geben. Er wendet diese Namen auf alle andere Gegenstände an, weiß also die mannigfaltigen Formen bestimmter in's Auge zu fassen, und sich ihr Eigenthümliches bestimmt zu bezeichnen.

In der Folge muß der Zögling geübt werden, diese mathematischen Figuren als Größen zu betrachten, und sie mit einander zu vergleichen; die Verhältnisse ihrer Größen mit den Augen auszumessen und zu bestimmen. Die Geübten haben es darin zu einer bewundernswürdigen Fertigkeit gebracht. Sie schätzen nicht nur die Größen sehr richtig, sondern zeichnen auch in der Folge jede, auch unregelmäßige Figur, um so viel verkleinert oder vergrößert, hin, als es gefordert wird, und oft so genau, als ob sie vorher gemessen worden wäre.

Hier führt die Uebung der Anschauungskraft zugleich auf die reine Denkkraft durch eine Anzahl Würfel, die der Zögling zusammensetzt und trennt. Er wird durch Anschauen und zuletzt ohne Anschauung geübt, wie viele Würfel zugesetzt werden, um wieder ein Quadrat zu machen, wenn an Einer Seite Ein Würfel zugesetzt wird; und zugleich in der entgegensetzten Operation: wie viel Würfel müssen abgenommen werden, wenn an Einer Seite Ein oder Zwey Würfel abgenommen werden, und es doch ein Quadrat bleiben soll. Durch diese Uebung kann er mit der Zeit Quadratwurzeln im Kopfe ausziehen, wie ich es mehrmals in Buchsee gesehen habe. *)

Das ABC der Anschauung ist für die Formen, was das gewöhnliche ABC für die Sprache ist, — eine Reihenfolge der Formen von ihren ersten Anfangspunkten an, der geraden und krummen Linie. In Hinsicht auf die Bildung der Denkkraft ist die krumme Linie in wenigen Formen erschöpft. Sie kann nur durch Annäherung an die Zirkellinie, ovale Linie, Wellenlinie bestimmt werden, gibt also keine elementarischen Verhältnisse für den Verstand. Die Verhältnisse der geraden Linie enthalten die möglichen Veränderungen ihrer Lage und Richtung bis zu vier Linien, und durch dieselben. Der Zögling zeichnet zuerst diese Linien

*) Man sehe eine Reihe solcher Uebungen weiter hinten.

und Figuren mit dem Griffel, von der einfachsten an; er bemerkt, unterscheidet und vergleicht sie, so wie die Winkel und Formen, die aus der Zusammensetzung und Stellung dieser Linien entstehen. Ueber vier Linien hinaus geht man nicht. Der Zögling ist schon dadurch zum Bewußtseyn gekommen, wie sich diese Linien ins Unendliche erweitern und zusammensetzen lassen. Er versucht es selbst auf die mannigfaltigste Art, und erfindet dadurch neue Figuren, die nie zu seiner Anschauung gekommen waren.

Wenn dieser Kursus vollendet ist, und der Lehrer sieht, daß der Zögling zur Erkenntniß dieser mannigfaltigen Verhältnisse gekommen ist, so schreitet er zur Bestimmung der Größen fort, worin der Zögling auch Fertigkeit erlangen muß. Eine Linie und Form wird mit der andern verglichen, durch Hülfe der Zahl; d. h., sie wird gemessen. Dieses Messen erfordert aber nothwendig eine Urform, einen Maaßstab, wornach die Größe bestimmt wird. Für Ausmessung der Flächen ist dieß natürlich das Quadrat, so wie für Ausmessung der Körper der Würfel. Das Quadrat ergibt sich natürlich aus dem ABC der Anschauung, weil es die bestimmtesten und bestimmbarsten Verhältnisse für das Maaß der Formen darbietet. Das Dreyeck ist ohne Zweifel ein mathemathisch-richtigerer, das Quadrat aber ein elementarisch-brauchbarerer Maaßstab.

Mit diesem Quadrat wird Alles gemessen, und dadurch werden die Maaßverhältnisse anschaulich gemacht. Jedes Quadrat wird in kleinere Quadrate eingetheilt, und deren Verhältniß zu dem größern durch Zahlen bestimmt. Von Ausmessung der Größen, die durch gerade Linien hervorgebracht werden, wird zur krummen Linie, zum Rund, fortgeschritten, und auch diese werden ausgemessen, in so ferne dabey eine Bestimmung durch Annäherung möglich ist. (Ich habe dergleichen Uebungen im Pestalozzischen Institute nicht gesehen, glaube auch nicht, daß sie bey dem Elementarunterrichte möglich sind, ausser auf die nemliche Art, wie die geradlinigten Figuren durch kleinere oder größere Quadrate gemessen werden.)

Auch hier wird der allgemeine Grundsatz der Methode befolgt: „Laß den Zögling ausgehen von dem Einfachsten, das gar nicht mehr zerlegt werden kann. Ohne eine Lücke zu lassen, schreite mit ihm zu dem Einfachsten nach diesem fort; und so immer weiter. In jeder neuen Operation, die er vornimmt, muß das Vorhergehende, das er anschaute, enthalten seyn, und die Regel, nach der er es so angeschaut hat. Alles muß ihm in einem nothwendigen Zusammenhange erscheinen. So wird sein Bewußtseyn immer deutlicher, und sein Ueberblick immer vollständiger. Bey jedem neuen Fortschritte überblickt er alle frühern Fortschritte, bis er endlich zum deutlichen Ueberblick des Ganzen

aller Maaßverhältnisse von ihrem ersten Anfangspunkt an gekommen ist. Und nur das ist wahre gebildete Vernunft, wenn man die Nothwendigkeit jedes einzelnen Theils seiner Handlungen als Folge von der Nothwendigkeit des Ganzen erkennt. Immer bleibt es blinde Nachbeterey und lebender Mechanismus, wenn man blos die Regeln für den einzelnen Fall kennt, und die Nothwendigkeit dieser Regel für das Ganze nicht einsieht. Ob ich sage: wenn du 9 von 8 abziehen sollst, so borge 1 von der vorhergehenden Zahl, und das ist 10; oder ob ich sage: wenn die untere Zahl größer als die obere ist, so nimm von der unmittelbar vorhergehenden Eins, und sieh es wie 10 an; das ist ganz einerley. Das Letzte muß auf blinden Glauben angenommen werden, wie das Erste. Eigentliche Erkenntniß findet nicht statt.

Der Zweck dieser ganzen Uebungsreihe ist durchaus nicht, Mathematiker zu bilden, sondern nur, die volle Kraft der Anschauung zu entwickeln. Es ist darum auch eine unrichtige Ansicht, wenn man Pestalozzi's A B C der Anschauung in der Mathematik aufsucht, und durch mathematische Begriffe begründen will, da es doch blos elementarisch und für Bildung des Anschauungsvermögens berechnet ist. Daß die Uebung indeß ausser ihrem formalen Nutzen, der eigentlich Zweck ist, zur Mathematik und zu dem eigentlichen Berufsleben

in vieler Hinsicht zweckmäßig vorbereite, sieht man leicht.

Das Zweite, was in dem Zögling gebildet werden muß, ist

Denkkraft;

und sie wird nach eben den Grundsätzen, wie die Anschauungskraft, gebildet, kann auch, der Natur der Sache nach, auf keine andere Art gebildet werden. Lassen Sie mich versuchen, ob ich Ihnen dieß recht klar machen, und Sie davon überzeugen kann; denn Beydes ist Eins. Sie sind überzeugt, sobald es Ihnen recht klar ist.

Was heißt denken? Vergegenwärtigen Sie sich diese Seelenoperation auf die mannigfaltigste Art, und Sie werden immer finden: wenn wir denken, so setzen wir mehrere Vorstellungen in Verbindung; wir setzen sie zusammen, trennen sie, oder vergleichen sie. Soll nun die Denkkraft gebildet werden, so kann dieß nicht wol, wenigstens nicht zweckmäßig, an gewissen bestimmten Gegenständen geschehen; denn, um diese in Verbindung zu setzen, zu trennen, zu vergleichen, muß man schon ihre Natur kennen. Man müßte also bey dem Kinde mit Unterricht anfangen; und wir haben gesehen, wie nachtheilig dieß ist, weil das Kind mancherley fassen soll, ehe sein Vermögen zu fassen gebildet ward. Aber Zalen in

Verbindung zu setzen, dazu werden gar keine Vorkenntnisse der Gegenstände erfordert. Dabey wird nichts als die Form des Vergleichens, Trennens, Zusammensetzens beachtet. Die Operation muß nur richtig vorgenommen werden, so fehlt die Wirkung nicht. Die reine Bildung der Denkkraft besteht also darin, daß man sich übt, Zalen und ihre Verhältnisse in Verbindung zu setzen. Dadurch bekommt man eine Fertigkeit in den Operationen des Denkens, und eine Denkkraft, die man hernach bey allen vorkommenden Gegenständen brauchen kann.

Bey kleinen Kindern wird indeß die erste Uebung im Zälen mit wirklichen Gegenständen vorgenommen. Gemeiniglich bedient man sich dabey hölzerner Würfel; es können aber auch alle Arten von kleinen Körpern seyn. Diese Würfel werden von den Kindern zusammengestellt, gezält, getrennt, davongenommen, hinzugesetzt, Summen mit Summen verglichen. Doch auch dieß in einer gewissen Reihenfolge, bey der nichts übersprungen, und keine Lücke gelassen wird. Die dadurch gebildete Kraft wird zugleich willkührlich auf die den Zögling umgebenden Gegenstände angewendet. Wenn ihm dieß völlig geläufig ist, so hat er das Bewußtseyn einer reinen Zal, und ahnet etwas von den Veränderungen, die man mit mehrern Zalen vornehmen kann. Nun werden ihm die Zalenverhältnisse anschaulich gemacht.

Auf welche Art dieß geschieht, ist aus den Elementarbüchern bekannt. Diese Anschauungslehre ist nichts Anders, als ein Anordnen, Aneinanderreihen aller Operationen, die man mit einer Zal vornehmen kann, und aller daraus entstehenden Verhältnisse, von ihrem Anfangspunkt an, in lükkenloser Ordnung. In den Pestalozzischen Tabellen ist diese Reihe vollständig und anschaulich gegeben. Die Vernunft schaut von dem Punkt der Gegenwart aus, rückwärts und vorwärts, auf ein vergangenes und künftiges Unendliches, — wenigstens hat sie dazu Trieb und Kraft; und diese doppelte Richtung ihrer Thätigkeit ist ihr in der Natur der Zalen und ihrer nothwendigen Verhältnisse unveränderlich aufgeprägt. Ins Unendliche verkleinern und ins Unendliche vergrößern: das umfaßt alle Operationen, die bey Zalen möglich sind.

Der Anfangspunkt aller Zalenverhältnisse, so wie das reinste Element aller Vernunft, ist die absolute Einheit, oder die Einheit, die durchaus nicht getheilt werden kann. Sie, als untheilbar, kann indeß nicht sinnlich dargestellt werden. Nur durch den Gegensatz, durch eine getheilte Einheit, erhält der Zögling einen Begriff davon, wie er einen Begriff von der krummen Linie durch den Gegensatz einer geraden erhält. Für wahre Vernunftbildung ist es darum durchaus nöthig, die Anschauung der untheilbaren und der getheilten Einheiten zu trennen, und die verschiedenen Verhält=

nisse einer jeden durch die, jeder eigenthümlichen, Steigerung dem Zögling zum deutlichen Bewußtseyn zu bringen.

Dieß soll durch die Pestalozzische Einheitstabelle geschehen. Auch ihm wird die Erweiterung der untheilbaren Einheit lückenlos dargestellt, und der Zögling nimmt diese Erweiterung nach dem Decimalsystem vor, auf alle mögliche Art, und um alle möglichen Verhältnisse zu finden. Hier wird er Schritt vor Schritt geführt. Beyspiele von dem Character, dem Zweck und der Stufenfolge der Uebungen gibt die zweite Beylage.

Die theilbare Einheit kann sinnlich dargestellt werden in einem Ganzen. Ein Ganzes wird indeß ursprünglich und in einer Form dargestellt. Die beste (Pestalozzi sagt: einzig-mögliche) Form, durch die diese Theilbarkeit, von ihrem ersten Anfangspunkt an, lückenlos und vollständig dargestellt werden kann, ist das Quadrat. Dieß ist denn auch von Pestalozzi gewält, und die Abtheilungen sind, von dem ersten Anfangspunkt an, lückenlos bis zu zehen fortgesetzt. Dieß heißt die Bruchtabelle. Die Uebungen, die auf dieser Tabelle vorgenommen werden, sind gleichförmig mit denen auf der Einheitstabelle. Indem der Zögling theilt, oder Theile verbindet, bekommt er zugleich Anschauung von der Operation des Theilens. Er lernt, auf wie vielerley Weise dieß Theilen und Verbinden der Theile möglich ist. Er

erkennt den Reichthum seiner innern Kraft, wodurch er das Wahre und Nothwendige so mannigfaltig auffinden, so vielseitig darstellen kann. Doch, Sie werden mich und die Uebungen selbst erst dann recht verstehen, wenn Sie sich vor Ihren Augen eine Probe machen lassen, sowol wie die Uebungen mit dem A B C der Anschauung, als mit der Einheits- und Bruchtabelle vorgenommen werden.

Dann werden Sie aber auch erstaunen über die Fertigkeit im Kombiniren und im Denken überhaupt, die dadurch angebildet wird.

Schmidts „Elemente der Zahl, als Fundament der Algebra" macht die Pestalozzische Einheitstabelle nicht entbehrlich, sondern legt sie zum Grunde. Der in der Anwendung sehr erfahrne Lehrer hat sie nur durch seine, Anfangs nach feinern Zergliederungen durch Zwischenübungen, die kleine Lücken ausfüllen, durch eigene Thätigkeit der Schüler, und durch Zwischenfragen, die auch jeder etwas gewandte Lehrer thut, weniger trocken, lebendiger, anwendbarer, und damit besonders solchen Lehrern, die den Gebrauch der Einheitstabelle noch nicht bei einsichtsvollen Lehrern gesehen haben, ein sehr willkommenes Geschenk gemacht. Die Einheitstabelle ist das Gerippe, das Schmidt mit Fleisch und Leben bekleidet hat. Wie sie übrigens Fundament der Algebra seyn könne, muß sich in der Folge zeigen.

Noch ein großer Vorzug bei diesen Uebungen ist: diese Fertigkeit verläßt die Kinder in keiner Lage, unter keiner Art von Umgebung. Mögen viel oder wenig Menschen gegenwärtig; mag das Geräusch noch so groß seyn; sie rechnen und kombiniren richtig, lößen die schwerste Aufgabe auf, weil die Tabellen immer innerlich vor ihnen stehen. Dadurch wird dann zugleich die Gegenwart des Geistes gebildet, die jedem Menschen so nöthig ist. Gerade in den wichtigsten Fällen kann aller Scharfsinn und Tiefsinn, alle sonstige Gewandheit des Geistes, und alle Kenntniß nichts helfen, wenn man sie nicht bei überraschenden, oder erschreckenden Anläßen gleich bei der Hand hat. Der, der von allen diesen Vorzügen weit weniger besitzt, ist mehr und wirkt mehr, als der Andere, dem vieles davon fehlt, der aber alles gleich zu brauchen weiß. Es ist also überhaupt von der größten Wichtigkeit, daß diese Geistesgegenwart geübt werde; denn nur durch Uebung wird sie unser Theil. Ueben Sie also Ihre Zöglinge, schnell, ganz unerwartet, unter betäubenden Umgebungen ihre Fertigkeiten zu brauchen. Bemerken Sie sich besonders die Kenntnisse und Fertigkeiten, die in überraschenden Fällen am meisten nöthig sind, in Feuers- oder Wassers-Gefahr, bei nächtlichen Ueberfällen, bei Vergiftungen, Ersticken, bei Scheintod aller Art. Was dabei zu thun ist, prägen Sie so fest ein, daß sich das Kind alles genau bewußt wäre, wenn man es eben

aus dem Schlaf erweckte. Lassen Sie es ganz unerwartet schnell ausführen. Veranstalten Sie Fälle, als wenn wirklich eine Gefahr da wäre, und beobachten Sie, wie sich die jungen Menschen dabei benehmen. Uebung der Geistesgegenwart im Allgemeinen wär' auch durch Spiele zu befördern, in denen ein Theil der Jugend mit dem Vater oder Erzieher etwas ganz unerwartetes veranstaltete, und der andere Theil sich in dem unerwarteten Falle zu helfen suchen müßte. Zehnfach ist der Geist ausgegossen über den, der nur seinen Geist immer gegenwärtig hat.

Erste Beilage.

Darstellung der Art, wie Professor Ladomus, als ehemaliger Lehrer an dem Pestalozzischen Institute selbst 8 bis 10jährigen Kindern, vermittelst kleiner Würfel, die Quadratrechnung beibrachte *).

Zuerst setzte er den Kindern die Würfel so in eine Reihe, daß sie die Quadrate von 1, 2, 3, 4 bis 10 bildeten, und fragte alsdann: wie viel Würfel habe ich nöthig, um ein Quadrat zusammenzusetzen, an dessen Seite 3, 4, 5 ꝛc. bis 10 Würfel seyn sollen. Hierin recht geübt, fragt' er:

Zweitens. Das Quadrat von 10, um wie viel ist es größer als das von 9? das Quadrat von 9, um wie viel größer, als das von 8? u. s. w. Das Quadrat von 3, um wie viel größer, als das von 2? Das Quadrat von 1, um wie viel kleiner,

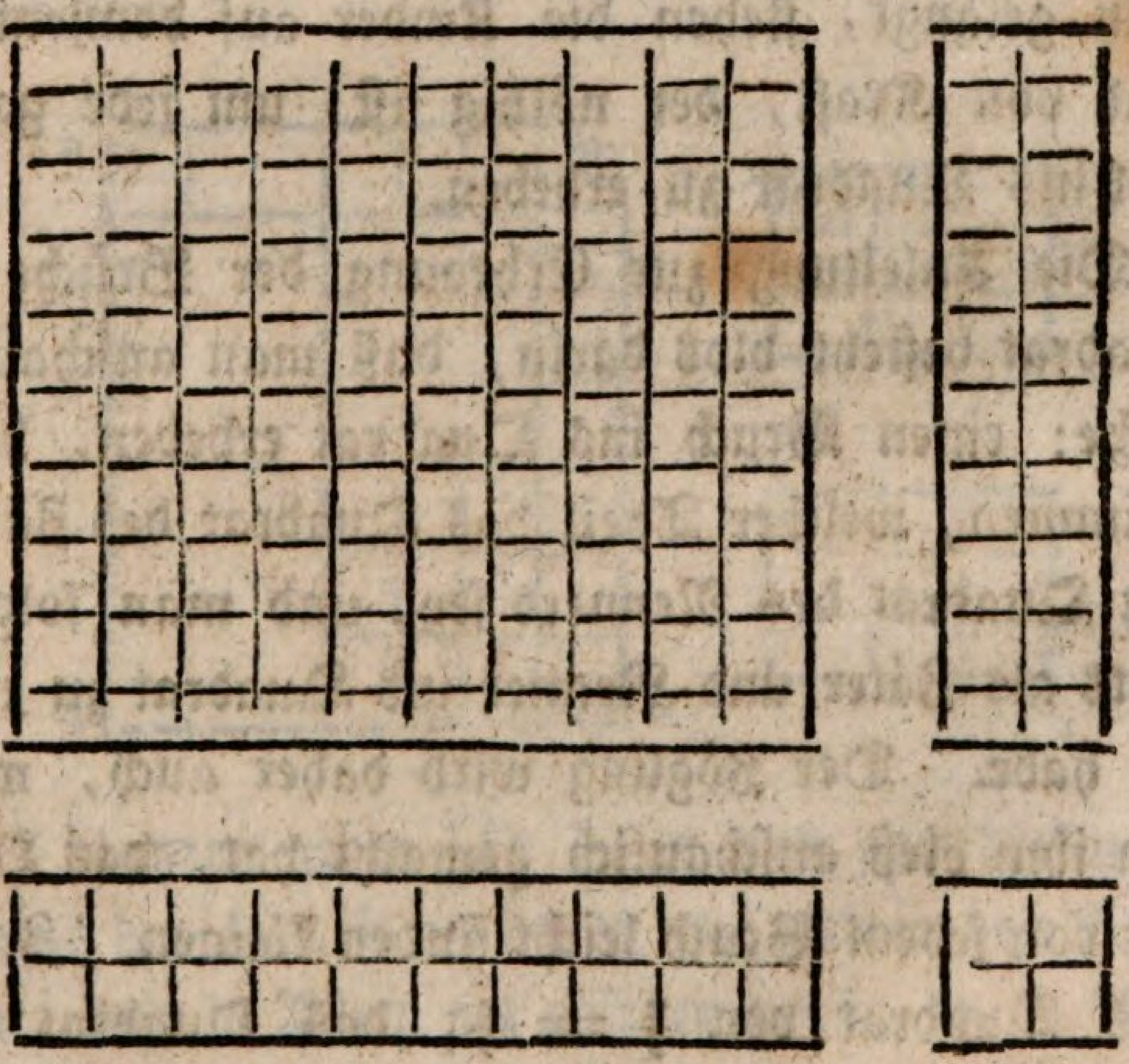
*) Professor Ladomus war damals Oberlehrer der Mathematik, und Schmidt sowol als Mandiloni lehrten unter seiner Leitung. Er hat den Ersten in der Mathematik viel weiter gebracht, und ihm Ideen gegeben, die sich jetzt allmälich in Schmidt entwickeln. Auch die ersten Ideen einer Formenlehre hat Ladomus gegeben.

als das Quadrat von 2? Das Quadrat von 2, um wie viel kleiner, als das von 3? und weiter. Kommt man an die Frage: das Quadrat von 10, wie viel kleiner, als das von 11?, so muß man vermittelst der vorhergehenden Quadrate zeigen, daß man, um das nächst-folgende Quadrat zu machen, immer an jede von irgend 2 anstoßenden Seiten des vorhergehenden Quadrats einmal so viel Würfel ansetzen müsse, als an der Seite desselben schon waren, daß aber noch ein Würfel nöthig sei, um die, einen rechten Winkel bildende, Lücke auszufüllen. Jetzt wird der Jüngling gewiß die obige Frage auflösen, und sagen: um das Quadrat von 11 zu bekommen, muß ich an jede von irgend 2 anstoßenden Seiten des Quadrats von 10, 10, also an beide 2mal 10 ansetzen. 2mal 10 sind 20, und noch 1 in den rechten Winkel — also in Allem 21.

So fährt man zu fragen fort, bis sich die Kinder fertig aus dem gegebenen Quadrat finden können.

Die dritte Uebung besteht in folgenden Fragereihen: Das Quadrat von 10, um wie viel ist es größer, als das Quadrat von 8? Das von 9, um wie viel größer, als das von 7? 2c. Das von 5, um wie viel größer, als das von 3? 2c. Die vorhergehende Uebung hatte den Zweck, den Unterschied der Quadrate zu finden, deren Wurzel um 1 verschieden, diese aber, den Unterschied zweier Quadrate zu finden, deren Wurzeldifferenz 2 ist.

Die vierte Fragereihe ist die umgekehrte dritte Fragereihe. Das Quadrat von 1, um wie viel kleiner ist es, als das von 3? Das von 2, um wie viel kleiner, als das von 4? Kommt man an die Frage: das Quadrat von 10, um wie viel ist es kleiner, als das von 12? so muß man denn zugleich, wie oben, auf das aufmerksam machen, was an ein gegebenes Quadrat angesetzt werden muß, um das zweite folgende zu bekommen. Zu dem Ende läßt man den Zögling das, um was ein Quadrat größer ist, als ein anderes, in einem rechten Winkel auf die Art herum ablößen:



so wird er die Regel des Ansetzens gewiß von selbst finden, und obige Aufgabe so auflößen:

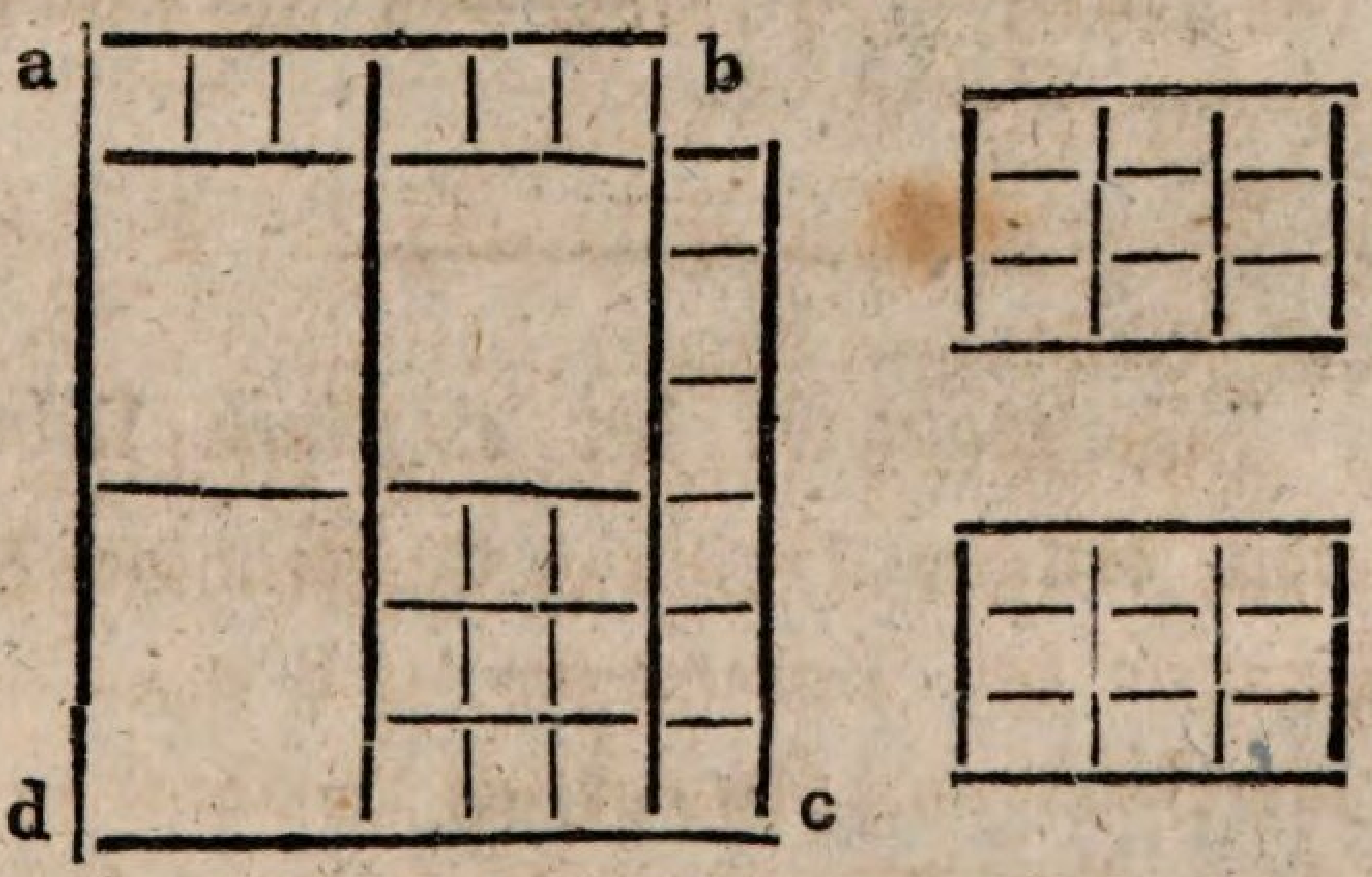
Um das Quadrat von 12 zu erhalten, muß man an jede von irgend 2 anstoßenden Seiten des Quadrats 10, 2 mal 10 ansetzen, also an beyden 4 mal 10, das ist 40. Nun fehlen noch, um den rechten Winkel auszufüllen, 4; folglich braucht man in Allem 44, um die das Quadrat von 12 also auch größer ist, als das Quadrat von 10.

Hierin übt man die Zöglinge so lange, bis sie fertig aus einem gegebenen Quadrat das zweite darauf folgende finden können, und schreitet alsdann ganz auf ähnliche Art zur Auflößung der Aufgabe, aus einem gegebenen Quadrat das 2te, 3te, 4te ꝛc. darauf folgende zu finden. Einmal dahin gelangt, stehen die Kinder auf demjenigen Grad von Kraft, der nöthig ist, um jede ganze Zahl ins Quadrat zu erheben.

Die Anleitung zur Erhebung der Brüche ins Quadrat besteht blos darin, daß man anschaulich mache: einen Bruch ins Quadrat erheben, heiße bestimmen, welcher Theil das Quadrat des Zälers vom Quadrat des Nenners sey, und man folglich nichts als Zäler und Nenner ins Quadrat zu erheben habe. Der Zögling wird daher auch, wenn man ihm dieß anschaulich gemacht hat, das Quadrat von jedem Bruch leicht finden können. Z. B. Das Quadrat von $\frac{2}{3} = \frac{4}{9}$; das Quadrat von $\frac{11}{12} = \frac{121}{144}$ ꝛc.

Um die Kinder die Auflößung der umgekehrten Aufgaben, die der Wurzelausziehung, zu leh-

lehren, hat man nur umgekehrt den eben gezeigten Gang zu gehen, den ich deswegen übergehe, weil Jeder, der das Vorhergehende verstanden hat, ihn leicht findet. Ich füge nur noch einen Bericht von der Art hinzu, wie Wurzeln durch beliebige Annäherung bestimmt werden. Z. B. man verlangt die Wurzel von 6, und die Umstände der Aufgabe verlangten die Angabe bis auf das Drittel der Einheit bestimmt. — Daß die Wurzel über 2 und unter 3 ist, sieht der Zögling leicht ein; da er nun das über 2 in Dritteln bestimmen soll, so sieht er ebenfalls, daß die zwey übrig bleibenden Einheiten in Neunteln um das Quadrat abcd angesetzt werden müssen.



Die 2 Ganzen geben $\frac{18}{9}$; da er nun von diesen an ab und bc 6, also an beyde 12, und in den Winkel 1, also in Allem 13 ansetzen muß; so ist klar, daß die übrig bleibenden $\frac{5}{9}$ nicht mehr so angesetzt werden können, daß die Wurzel noch um ein Drittel vermehrt werde. Es ist also die Quadratwur-

zel von 6 = $2\frac{1}{3}$ in Dritteln ausgezogen. Auf eben die Art hätte der Ueberschuß der Wurzel in jedem beliebigen Bruche des Ganzen aufgefunden werden können. — So weit der reine Theil der Quadratrechnung. Wer diesen verstanden hat, dem kann der angewandte nicht schwer fallen. — Auf die nemliche Art wird die Kubikrechnung bearbeitet.

So weit hatte Professor Ladomus diese Uebungen durchgearbeitet, als ich 1804 das Pestalozzische Institut in Burgdorf sah. Ihre weitere Ausführung findet sich in von Türks trefflichen Briefen. In der Folge hat unser Ladomus die Methode auf unreine Quadratgleichungen angewendet, und ich gebe die Fortsetzung und Vollendung dieser Methode nach seinem Manuskripte.

Kurze Inhaltsangabe der einzelnen Uebungen, mit den dazu gehörigen Beyspielen.

I. Uebung.

Sie bezweckt blos die Kenntniß der äusseren Form der Tabelle, und der Art der Zusammenstellung der einfachen und combinirten Einheiten, nebst der Uebung im Auffassen der letztern. *)

---

*) Was Schmidt in seinen Elementen der Zahl die organische Behandlung der Einheit nennt, ist der

II. Uebung.

Sie enthält die Auflößung folgender zwey Aufgaben:

1) Aus der gegebenen Summe kombinirter Einheiten die Summe der absoluten zu bestimmen, oder mit andern Worten: eine gegebene Anzahl zusammengesetzter Einheiten in ihre einfache aufzulößen. Z. B.

Frage 1) 8×2 und $\frac{1}{2}$ v. 2 wie viel $\times 1$?
Antw. 8×2 u. $\frac{1}{2}$ v. $2 = 17 \times 1$.
Aufl. $8 \times 2 = 16 \times 1$, $\frac{1}{2}$ v. $2 = 1 \times 1$: $16 \times 1 + 1 \times 1 = 17 \times 1$, folglich ist auch 8×2 u. $\frac{1}{2}$ v. $2 = 17 \times 1$.

Frage 2) 8×3 und $\frac{2}{3}$ v. 3 wieviel $\times 1$?
Antw. 8×3 u. $\frac{2}{3}$ v. $3 = 26 \times 1$.
Aufl. $8 \times 3 = 24 \times 1$, $\frac{2}{3}$ v. $3 = 2 \times 1$, 24×1, $+ 2 \times 1 = 26 \times 1$, folglich ist auch $8 \times 3 + \frac{2}{3}$ v. $3 = 26 \times 1$.

Frage 3) 9×7 und $\frac{6}{7}$ v. 7 wieviel $\times 1$?
Antw. $9 \times 7 + \frac{6}{7}$ v. $7 = 69 \times 1$.
Aufl. $9 \times 7 = 63 \times 1 \frac{6}{7}$ v. $7 = 6 \times 1$, $63 \times 1 + 6 \times 1 = 69 \times 1$, also ist auch 9×7 und $\frac{6}{7}$ v. $7 = 69 \times 1$.

---

eigentliche Innhalt dieser Uebung. Die Ausführung der Details ist aber in ihr nicht angegeben, und in so weit hat Schmidt ein Verdienst um die Methode, als er diese auch für ungeübtere Lehrer auseinander setzte.

2) Aus der gegebenen Summe absoluter Einheiten die Summe einer bestimmten Art kombinirter Einheiten zu finden, oder mit andern Worten: eine gegebene Zahl einfacher Einheiten in einer bestimmten Art zusammengesetzter Einheiten anzugeben. Z. B.

Frage 1) 37×1 wieviel $\times 4$?

Antw. $37 \times 1 = 9 \times 4$ u. $\frac{1}{4}$ v. 4.

Aufl. $9 \times 4 = 36 \times 1$, $\frac{1}{4}$ v. $4 = 1$, $36 \times 1 + 1 \times 1 = 37 \times 1$, folglich ist auch $37 \times 1 = 9 \times 4$ u. $\frac{1}{4}$ v. 4.

Frage 2) 23×1 wieviel $\times 7$?

Antw. $23 \times 1 = 3 \times 7$ u. $\frac{2}{7}$ v. 7.

Aufl. $3 \times 7 = 21 \times 1$, $\frac{2}{7}$ v. $7 = 2 \times 1$, $21 \times 1 + 2 \times 1 = 23 \times 1$, folglich ist auch $23 \times 1 = 3 \times 7$ und $\frac{2}{7}$ v. 7.

Frage 3) 87×1 wieviel $\times 9$?

Antwort. $87 \times 1 = 9 \times 9$ und $\frac{6}{9}$ v. 9.

Aufl. $9 \times 9 = 81 \times 1$, $\frac{6}{9}$ v. $9 = 6 \times 1$, $81 \times 1, + 6 \times 1 = 87 \times 1$, folglich ist auch $87 \times 1, = 9 \times 9$ und $\frac{6}{9}$ v. 9.

III. Uebung.

Sie lehrt die Auflößung der Aufgabe, kombinirte Einheiten mit andern kombinirten Einheiten zu vergleichen, oder eine Anzahl kombinirter Einheiten von bestimmter Art in einer andern Art anzugeben. Sie stützt sich auf die vorige Uebung, indem sie diejenigen kombinirten Einheiten, die in

einer andern Art kombinirter Einheiten angegeben werden sollen, in ihre einfache auflößt, und diese Anzahl einfacher Einheiten in der zweyten Art combinirter Einheiten angibt, woraus sich denn nothwendig der Vergleich beyder Arten ergibt. Die Uebung kann man also als die Zusammenfassung der zwey Aufgaben der vorhergehenden Uebung in eine ansehen. Z. B.

1) Einfache Beyspiele.

Frage 1). 5×3 u. $\frac{2}{3}$ v. 3 wieviel $\times 7$?
Antw. 5×3 und $\frac{2}{3}$ v. 3 ist 2 und $\frac{3}{7} \times 7$.
Aufl. $5 \times 3 = 15 \times 1$, $\frac{2}{3}$ v. $3 = 2 \times 1$, $15 \times 1 + 2 \times 1 = 17 \times 1$, $17 \times 1 = 2 \times 7$ und $\frac{3}{7}$ v. 7, folglich ist auch 5×3 und $\frac{2}{3}$ v. 3, 2 und $\frac{3}{7} \times 7$.

Frage 2) 8×5 und $\frac{3}{5}$ von 5, wie viel $\times 9$?
Antw. 8×5 und $\frac{3}{5}$ v. $5 = 4 \times 9 + \frac{7}{9}$ v. 9.
Aufl. $8 \times 5 = 40 \times 1$, $\frac{3}{5}$ v. $5 = 3 \times 1$, $40 \times 1 + 3 \times 1 = 43 \times 1$, $43 \times 1 = 4 \times 9$ und $\frac{7}{9}$ v. 9, folglich ist auch $8 \times 5 + \frac{3}{5}$ v. $5 = 4 \times 9$ und $\frac{7}{9}$ v. 9.

Frage 3) 5×7 und $\frac{6}{7}$ v. 7 wieviel $\times 8$?
Antwort. 5×7 und $\frac{6}{7}$ v. $7 = 5 \times 8 + \frac{1}{8}$ von 8.
Aufl. $5 \times 7 = 35 \times 1$, $\frac{6}{7}$ v. $7 = 6 \times 1$, $35 \times 1 + 6 \times 1 = 41 \times 1$, $41 \times 1 = 5 \times 8$ und $\frac{1}{8}$ v. 8, folglich ist auch 5×7 u. $\frac{6}{7}$ v. $7 = 5 \times 8 + \frac{1}{8}$ v. 8.

2) Zusammengesetzte Beyspiele.

Frage 1) 4×7 wieviel $\times$ 3 und $\frac{2}{3}$ v. 3?

Antwort. $4 \times 7 = 5$ und $\frac{3}{5} \times 3$ und $\frac{2}{3}$ v. 3, (oder 5×5 und $\frac{3}{5}$ v. 5.)

Aufl. $4 \times 7 = 28 \times 1$, $\frac{1}{3}$ v. $3 = 1$, $\frac{2}{3}$ v. $3 = 2$, 3×1 u. $2 \times 1 = 5 \times 1$, $28 \times$, $= 5 \times 5$ u. $\frac{3}{5}$ v. 5, folglich ist auch $4 \times 7 = 5$ u. $\frac{3}{5} \times 3$ u. $\frac{2}{3}$ v. 3.

Frage 2.) $2 \times 3 \times 4$, wieviel $\times 9$?

Antw. $2 \times 3 \times 4 = 2 \times 9$ u. $\frac{6}{9}$ v. 9.

Aufl. $2 \times 3 \times 4 = 6 \times 4$. $6 \times 4 = 24 \times 1$, $24 \times 1 = 2 \times 9$ u. $\frac{6}{9}$ v. 9, folglich ist auch $2 \times 3 \times 4 = 2 \times 9$ u. $\frac{6}{9}$ v. 9.

Frage 3.) $3 \times 2 \times 5$, wieviel $\times 2 \times 4$ u. $\frac{1}{4}$ v. 4.

Antw $3 \times 2 \times 5 = 3 \times$ (2×4 u. $\frac{1}{4}$ v. 4) + $\frac{3}{9}$ v. 2×4 u. $\frac{1}{4}$ v. 4.

Aufl. $3 \times 2 \times 5 = 6 \times 5$. $6 \times 5 = 30 \times 1$, $2 \times 4 = 8 \times 1$ $\frac{1}{4}$ v. $4 = 1 \times 1$, $8 \times 1 + 1 \times 1 = 9 \times 1$, $30 \times 1 = 3 \times 9$ u. $\frac{3}{9}$ v. 9, folglich ist auch $3 \times 2 \times 5 = 3 \times$ (2×4 u. $\frac{1}{4}$ v. 4) + $\frac{3}{9}$ v. 2×4 u. $\frac{1}{4}$ v. 4.

IV. Uebung.

In ihr werden die combinirten Einheiten, als halbe, Drittel, Viertel ꝛc. bis 10tel von andern combinirten Einheiten aufgefaßt und einzeln oder vielfach genommen, in einfache Einheiten aufgelößt und verbunden, mit der vorigen Uebung mit andern combinirten Einheiten verglichen. Auch

hier wie bei den vorhergehenden Uebungen findet die Zusammensetzung ihrer Aufgabe statt. Beispiele.

1) Einfache.

Frage 1) $5 \times \frac{1}{2}$ v. 6 wieviel $\times 1$?

Antw. $5 \times \frac{1}{2}$ v. $6 = 15 \times 1$.

Aufl. $\frac{1}{2}$ v. $6 = 3$, $5 \times \frac{1}{2}$ v. $6 = 5 \times 3$, $5 \times 3 = 15 \times 1$, folglich ist auch $5 \times \frac{1}{2}$ v. $6 = 15 \times 1$.

Frage 2) $9 \times \frac{1}{3}$ v. 24, wieviel $\times 7$?

Antw. $9 \times \frac{1}{3}$ v. $24 = 10 \times 7$ u. $\frac{2}{7}$ v. 7.

Aufl. $\frac{1}{3}$ v. $24 = 8 \times 1$, $9 \times \frac{1}{3}$ v. $24 = 9 \times 8$, $9 \times 8 = 72 \times 1$, $72 \times 1 = 10 \times 7$ u. $\frac{2}{7}$ v. 7, folglich ist auch $9 \times \frac{1}{3}$ v. $24 = 10 \times 7 + \frac{2}{7}$ v. 7.

Frage 3) $11 \times \frac{1}{9}$ v. 63 wieviel $\times 2 \times 5$?

Antw. $11 \times \frac{1}{9}$ v. $63 = 7 \times 2 \times 5$ u. $\frac{7}{10}$ v. 2×5.

Aufl. $\frac{1}{9}$ v. $63 = 7$, $11 \times \frac{1}{9}$ v. $63 = 11 \times 7$, $11 \times 7 = 77 \times 1$, $77 \times 1 = 7 \times 2 \times 5$ u. $\frac{7}{10}$ v. 2×5, folglich ist auch $11 \times \frac{1}{9}$ v. $63 = 7 \times 2 \times 5$ u. $\frac{7}{10}$ v. 2×5.

2) Zusammengesetzte.

Frage 1) $3 \times \frac{1}{4}$ v. 28 wieviel $\times \frac{1}{3}$ v. 6?

Antw. $3 \times \frac{1}{4}$ v. $28 = 10 \times \frac{1}{3}$ v. 6 u. $\frac{1}{2}$ v. $\frac{1}{3}$ v. 6.

Aufl. $\frac{1}{4}$ v. $28 = 7$, $\frac{3}{4}$ v. $28 = 3 \times 7$, $3 \times 7 = 21 \times 1$, $\frac{1}{3}$ v. $6 = 2$, $21 \times 1 = 10 \times 2$ u. $\frac{1}{2}$ v. 2, folglich ist auch $3 \times \frac{1}{4}$ v. 28 10 u. $\frac{1}{2} \times \frac{1}{3}$ v. 6.

Frage 2) $8 \times \frac{1}{5}$ v. 40 wieviel $\times \frac{2}{3}$ v. 9?

Antw. $8 \times \frac{1}{5}$ v. $40 = 10 \times \frac{2}{3}$ v. 9. u. $\frac{4}{6}$ v. $\frac{2}{3}$ v. 9.

Aufl. $\frac{1}{5}$ v. $40 = 8 \times 1$, $8 \times \frac{1}{5}$ v. $40 = 8 \times 8$, $8 \times 8 = 64 \times 1$, $\frac{2}{3}$ v $9 = 6 \times 1$, $64 \times 1 = 10$

$\times \frac{2}{3}$ v. 9 und $\frac{4}{6}$ v. $\frac{2}{3}$ v. 9, folglich ist auch $8 \times \frac{1}{5}$ v. 40 $= 10 \times \frac{2}{3}$ v. 9 (oder 10×6) und $\frac{4}{6}$ v. $\frac{2}{3}$ von 9.

Frage 3) $9 \times \frac{2}{3}$ v. 12, wieviel $\times \frac{2}{5}$ v. 25?

Antw. $9 \times \frac{2}{3}$ v. $12 = 7 \times \frac{2}{5}$ v. 25 u. $\frac{2}{10}$ v. $\frac{2}{5}$ v. 25.

Aufl. $\frac{2}{3}$ v. $12 = 8 \times 1$, $9 \times \frac{2}{3}$ v. $12 = 9 \times 8$, $9 \times 8 = 72 \times 1$, $72 \times 1 = 7 \times \frac{2}{5}$ v. 25 u. $\frac{2}{10}$ v. $\frac{2}{5}$ v. 25, oder 7×10 u. $\frac{2}{10}$ v. 10, folglich ist auch $9 \times \frac{2}{3}$ v. $12 = 7 \times \frac{2}{5}$ v. 25 u. $\frac{2}{10}$ von $\frac{2}{5}$ von 25.

V. Uebung.

In dieser Uebung wird eine kleinere Anzahl Einheiten, die ein bestimmter Theil von einer größern ist, mit einer größern Anzahl, und eine größere mit einer kleinern verglichen, um ihr Verhältniß auf die einfachste Art auffallend zu machen.

Frage 1) 8 ist welcher Theil von 24?

Antw. 8 ist $\frac{1}{3}$ v. 24.

Aufl. $8 = 1 \times 8$, $24 = 3 \times 8$, $1 \times 8 = \frac{1}{3}$ v. 3×8, also ist auch 8 $\frac{1}{3}$ v. 24.

Frage 2) $7 = \frac{1}{4}$ v. wieviel $\times 1$?

Antw. $7 = \frac{1}{4}$ v. 28.

Aufl. $7 = 1 \times 7$, $1 \times 7 = \frac{1}{4}$ v. 4×7, $4 \times 7 = 28 \times 1$, also ist $7 = \frac{1}{4}$ v. 28.

VI. Uebung.

Diese Uebung ist die vervielfachte vorhergehende, indem sie eine bestimmte Anzahl Einheiten, die nicht ein bestimmter Theil einer andern Anzahl

Einheiten sind, als mehrere Theile der zweiten Art Einheiten anzugeben lehrt. Ihre Aufgabe zerfällt in 2 Hauptarten:

1) Man sucht das Verhältniß von einer gegebenen Anzahl Einheiten zu einer andern gegebenen Anzahl zu bestimmen;
2) zu einer gegebenen Anzahl Einheiten und ihrem gegebenen Verhältniß zu einer andern unbekannten diese letztere zu finden.

Beispiele erster Art:

Frage 1) 18 was für ein Theil von 30?

Antw. 18 ist $\frac{3}{5}$ von 30?

Aufl. $18 = 3 \times 6$, $30 = 5 \times 6$, $3 \times 6 = 3 \times \frac{1}{5}$ v. 5×6, folglich ist auch 18 $\frac{3}{5}$ von 30.

Frage. 2) 28 was für ein Theil von 63?

Antw. $28 = \frac{4}{9}$ v. 63.

Aufl. $28 = 4 \times 7$, $4 \times 7 = 4 \times \frac{1}{9}$ v. 9×7, $9 \times 7 = 63 \times 1$, $63 \times 1 = \frac{4}{9}$ v. 28×1, also ist auch $28 = \frac{4}{9}$ v. 63.

Frage 3) $\frac{5}{6}$ von 18 ist was für ein Theil von 45?

Antw. $\frac{5}{6}$ von $18 = \frac{3}{9}$ von 45.

Aufl. $\frac{5}{6}$ von $18 = 15 \times 1$, $15 = 3 \times 5$, $45 = 9 \times 5$, $15 = 3 \times \frac{1}{9}$ von 9×5, folglich ist auch $\frac{5}{6}$ v. $18 = \frac{3}{9}$ von 45.

Beyspiele 2ter Art.

Frage 1) $35 = \frac{5}{3}$ von welcher Zahl?

Antw. $35 = \frac{5}{3}$ ist 21.

Aufl. $35 = 5 \times 7$, $5 \times 7 = 5 \times \frac{1}{3}$ von

$3 \times 7, 3 \times 7 = 21 \times 1$, folglich ist 35 $\frac{5}{3}$ von 21.

Frage 2) $63 = \frac{7}{11}$ v. wieviel $\times 10$?

Antw. $63 = \frac{7}{11}$, von 9×10 u. $\frac{9}{10}$ v. 10.

Aufl. $63 \times 7 \times 9, 7 \times 9 = 7 \times \frac{1}{11}$ von $11 \times 9, 11 \times 9 \times 99 \times 1, 99 \times 1 = 9 \times 10 + \frac{9}{10}$ von 10, folglich ist auch 63 $\frac{7}{11}$ von 9×10 und $\frac{9}{10}$ von 10.

Frage 3) $\frac{3}{5}$ von 30 ist $\frac{3}{9}$ von wieviel $\times 7$.

Antwort. $\frac{3}{5}$ von 30 ist $\frac{3}{9}$ von 7×7 und $\frac{5}{7}$ von 7.

Aufl. $\frac{3}{5}$ von $30 = 18 \times 1, 18 \times 1 = 9 \times 2, 9 \times 2 = \frac{2}{3}$ von $9 \times 2 \times 3 = 9 \times 6, 9 \times 6 = 54 \times 1 = 7 \times 7 + \frac{5}{7}$ von 7.

VII. VIII. Uebung.

Diese zwey Uebungen verhalten sich zu einander, wie die 5te und 6te. Eben so wie die 5te eine combinirte Einheit, z. B. 2, als einen bestimmten genau enthaltenen Theil einer andern kombinirten Einheit angeben lehrte, und die 6te Uebung die vervielfachte 5te war, eben so lehrt die 7te Uebung die Gleichheit der Verhältnisse von einfach genommenen kombinirten Einheiten zu andern bestimmen, und und die 8te die Gleichheit der Verhältnisse von mehrfach genommenen. Die 7te und 8te Uebung vereinigen die zwey Aufgaben der 5ten und 6ten in eine. Diese zwey Aufgaben in jeder waren folgende:

1) zu bestimmen, was für ein Theil eine kombinirte Einheit von einer andern ist, d. h. ihr Verhältniß finden.

2) Diejenige Zahl anzugeben, zu der eine gegebene Anzahl Einheiten ein gegebenes Verhältniß hat. Diese müssen nun bey der Auflößung der Aufgabe der 7ten und 8ten in eine vereint werden; denn um das Verhältniß einer gegebenen Zahl zu finden zu einer andern unbekannten, welches Verhältniß durch ein anderes Verhältniß gegeben ist, muß erst bestimmt werden, welcher Theil, auf den einfachsten Ausdruck gebracht, das erste Glied des gegebenen Verhältnisses von der zweiten sey, und dann erst die Zahl, wovon die dritte oder das erste Glied des 2ten Verhältnisses ein eben so großer Theil sey.

Beyspiele.

Einfache.

Frage 1) 6 verhält sich zu 8 wie 18 zu?

Antwort. 6 : 8 wie 18 : 24.

Aufl. $6 = 3 \times 2$, $8 = 4 \times 2$, $3 \times 2 = 3 \times \frac{1}{4}$ von 4×2, $18 = 3 \times 6$, $3 \times 6 = 3 \times \frac{1}{4}$ von 4×6, $4 \times 6 = 24 \times 1$, folglich verhält sich 6 zu 8 wie 18 : 24.

Frage 2) 12 zu 28 wie 15 zu welcher Zahl?

Antwort. 12 zu 28, wie 15 : 35.

Aufl. $12 = 3 \times 4$, $28 = 7 \times 4$, $3 \times 4 = 3 \times \frac{1}{7}$ von 7×4, $15 = 3 \times 5$, $3 \times 5 = \frac{3}{7}$ von 7×5, $7 \times 5 = 35 \times 1$.

Zusammengesetzte.

Fr. 1) $\frac{2}{3}$ v. 18 verhält sich zu $\frac{3}{5}$ v. 25 wie $\frac{1}{2}$ v. 32 zu?

Antwort. $\frac{2}{3}$ von 18 verh. sich zu $\frac{3}{5}$ von 25 wie $\frac{1}{2}$ von 32 zu 20.

Aufl. $\frac{2}{3}$ von $18 = 12$, $\frac{3}{5}$ von $25 = 15$, $12 = 4 \times 3$, $15 = 5 \times 3$, $4 \times 3 = \frac{4}{5}$ von 5×3, $\frac{1}{2}$ von $32 = 16$, $16 = 4 \times 4$, $4 \times 4 = \frac{4}{5}$ von 5×4, $5 \times 4 = 20 \times 1$, also verhält sich auch $\frac{2}{3}$ von $18 : \frac{3}{5}$ von $25 = \frac{1}{2}$ von $32 : 20$.

Frage 2) $\frac{3}{4}$ v. $16 : \frac{1}{3}$ v. 42, wieviel $\times$ $\frac{1}{2}$ 16?

Antw. $\frac{3}{4}$ v. $16 : \frac{1}{3}$ v. 42 wie 24×1, oder zu $2 \times \frac{1}{2}$ v. $16 + \frac{5}{8} \times \frac{1}{2}$ v. 16.

Aufl. $\frac{3}{4}$ v. $16 = 12$, $\frac{1}{3}$ v. $42 = 14$, $12 = 6 \times 2$, $14 = 7 \times 2$, $6 \times 2 = \frac{6}{7}$ von 7×2, $\frac{3}{4}$ von $24 = 18$, $18 = 6 \times 3$, $6 \times 3 = \frac{6}{7}$ von 7×3, $7 \times 3 = 21 \times 1$, also verhält sich $\frac{3}{4}$ von $16 : \frac{1}{3}$ von 42 w. 24×1 oder zu $2 \times \frac{1}{2}$ von $16 + \frac{5}{8} \times \frac{1}{2}$ von 16.

Die wissenschaftliche Stellung dieser Uebungen und der Pestalozzischen Zahlenlehre überhaupt, siehe in Ladomus Abhandlung: Pestalozzische Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse, in Bezug auf die Arithmetik, als Wissenschaft. (Heidelberg, bey Mohr und Zimmer, 1807.

E.

Zweite Beilage.

Von der Art und Weise wie algebraische Aufgaben vermittelst geometrischer Constructionen veranschaulicht, und ihre Auflösungen ohne Hülfe algebraischer Formeln gemacht werden können, und zwar von den einfachsten Aufgaben an bis zu den unreinen quadratischen Gleichungen.

---

1. Aufgabe.

Aus der Summe und Differenz zweier Größen die Größen selbst zu finden.

Fig. 1. Auflösung.

Stellt man sich die Summe als eine gerade Linie AB vor, und die Differenz ebenfalls als eine gerade Linie CD, so besteht AB

1) aus der größeren Größe und

2) aus der kleineren.

Die größere Größe aber enthält die kleinere + die Differenz, um welche sie größer ist als die kleinere; folglich besteht die ganze Summe aus der kleinen + der kleinen + der Differenz, d. h. aus zweimal der kleinen + der Differenz. Zieht man daher CD von AB ab, so muß AF die doppelte kleinere und $AG = \frac{AF}{2}$ die einfach kleine, folglich GB die größere seyn.

Hieraus geht also für die Anwendung folgende Regel hervor: daß die kleinere Größe und Differenz = ist der halben Summe — der halben Differenz, und die größere = ist der halben Summe + der halben Differenz.

Anmerkung.

Wenn daher in irgend einer Aufgabe die Summe zweier Größen gegeben ist, so muß man hauptsächlich suchen, aus den andern Bedingungen der Aufgabe auf irgend eine Weise die halbe oder ganze Differenz zu bekommen, weil sich alsdann die Größen nach eben gefundener Regel leicht finden lassen.

2. Aufgabe.

Aus der Summe zweier Größen und ihrem Produkt die Größen zu finden.

Fig. 2. Auflösung.

Gleich bei dieser Aufgabe läßt sich von vorstehender Anwendung Gebrauch machen.

Stellt man sich die gegebene Summe unter der geraden Linie AB vor, so läßt sich das Product unter dem Rechteck AEDC vorstellen; wo also AC + CD = AB ist; errichtet man über der halben Summe A L ein Quadrat A L G H, so ist

1) LC = der halben Differenz = EG.

2) Schneidet man von E aus auf der Linie ED, EK = DC = der kleinern Größe ab, und errichtet KI rechtwinklicht, so ist das Rechteck

L C F D = G E I K, also der Flächenraum GIKFLAEG = EADC = dem Product.

Zu dem Quadrat von der halben Summe fehlt noch der Flächenraum IHFK, dessen Verhältniß wir nun zu untersuchen haben.

Hier finden wir: daß F K = ist der halben Differenz, und IK = EG ebenfalls der halben Differenz, folglich der Flächenraum IHFK ein Quadrat ist, dessen Seite die halbe Differenz ist. Zieht man daher von dem Quadrat der halben Summe das Product ab, so bleibt das Quadrat der halben Differenz, hievon die Wurzel ausgezogen, so hat man auch die halbe Differenz der zu suchenden Größen; folglich sind nach obiger Regel die Größen selbst findbar.

Beispiel.

Das Product sey = 60 und die Summe = 16, so ist das Quadrat der halben Summe = 64, die Differenz zwischen diesem und dem Product = 4 = dem Quadrat der halben Differenz der Größen, die $\sqrt{4} = 2$, folglich die größere Größe = 8 + 2 = 10, und die kleinere Größe = 8 — 2 = 6.

Probe.

6 + 10 = 16 = der angegebenen Summe.
6 × 10 = 60 = dem gegebenen Product.

Fig. 3. 3. Aufgabe.

Aus der Summe zweier Größen und ihrem Verhältniß die Größen zu finden.

Stellt man sich die Summe unter einer geraden Linie vor, theilt diese nach dem gegebenen Verhältniß ein, und gibt jedem Theile so viel Einheiten, als der Quotient der Summe der Verhältnißzahlen in die gegebene Summe der Größen Einheiten hat, so sind diese Zahlen die Größen selbst.

Beispiel.

Die Summe seye = 18; das Verhältniß wie 2 zu 7; so ist klar, daß wenn nur $2+7 = 9$ in das Verhältniß getheilt werden soll, die Größen selbst 2 und 7 seyn würden. Nun soll aber nicht 9, sondern 2 mal 9 getheilt werden; folglich wird auch jede Größe ums Doppelte größer, die eine Größe wird also $2 \times 2 = 4$ und die andere Größe $= 2 \times 7 = 14$ seyn.

Probe.

$14 \times 4 = 18 =$ der gegebenen Summe.

4 zu 14 = 2 zu 7 = dem gegebenen Verhältniß.

4. Aufgabe.

Aus der gegebenen Differenz zweier Größen und ihrem Product die Größen zu finden.

Fig. 4. Auflösung.

Stellt man die gegebene Differenz unter der Linie CB vor, und das Product unter dem Rechteck ABDF, so ist AC = AF = der kleinern Größe, und AB die größere Größe. Errichtet man über AL = AC + CL = der kleinern Größe + der halben Differenz = der halben Summe

das

das Quadrat A G I L, und von C die rechtwinklichte Linie C H; so ist C L = L B = F G = der halben Differenz B D = A F = F E = der kleinern Größe, folglich das Rechteck G H E F = dem Rechteck K D B L, daher der Flächenraum G H E K L C A F G = dem Rechteck A B D F = dem Produkt. Es fehlt daher zu dem Quadrat der Flächenraum H I K E; hier finden wir aber, daß E K = C L = E H = H I = I K = der halben Differenz, folglich H I K E das Quadrat der halben Differenz ist.

Addirt man daher das Quadrat der halben Differenz zu dem gegebenen Produkt; so erhält man das Quadrat der halben Summe. Hievon die Wurzel ausgezogen; so hat man die halbe Summe. Da man nun auch die Differenz der Größen kennt, so sind sie leicht findbar.

Beispiel.

Das Produkt sey 60. Die Differenz = 4, so ist die halbe Differenz = 2, das Quadrat von 2 = 4. 60 + 4 = 64. $\sqrt{64} = 8$ = der halben Summe, folglich die größere Größe = 8 + 2 = 10, und die kleinere Größe = 8 — 2 = 6.

Probe.

10 — 6 = 4 = der gegebenen Differenz. 6 × 10 = 60 = dem gegebenen Produkt.

Anmerkung.

Man sieht leicht ein, daß vorstehende Aufgabe auf eine gewisse Art die entgegengesetzte der zwey-

ten ist, indem es dort darauf ankam, die halbe Differenz zu finden, und hier, die halbe Summe. Bey beyden liegt aber eine gleiche Construktion zum Grunde.

5. Aufgabe.

Aus der Differenz und dem Verhältniß zweyer Größen die Größen zu finden.

Fig. 5. Auflößung.

Stellt man sich die gegebene Differenz unter einer geraden Linie vor, theilt dieselbe in so viel gleiche Theile, als die Differenz der Verhältnißzahlen Einheiten hat, so lassen sich zwey Linien finden, die um die gegebene Differenz differiren. Theilt man nun jeden Theil dieser Linie in so viel gleiche Theile, als der Quotient der Differenz der Verhältnißzahlen in die gegebene Differenz Einheiten hat; so werden beyde Linien in ihren Theilen die gesuchten Größen vorstellen.

Hieraus ergibt sich für die Anwendung folgende Regel:

1) Man sucht die Differenz der Verhältnißzahlen; 2) dividirt mit dieser Differenz in die gegebene Differenz und 3) multiplicirt jede Verhältnißzahl mit diesem Quotienten.

Beispiel.

Die Differenz sey 10. Das Verhältniß wie 2 : 7. 7 — 2 = 5. Folglich ist die Differenz der Verhältnißzahlen = 5. Der Quotient in die gege-

bene Differenz = $\frac{10}{5}$ = 2. Folglich müssen die Verhältnißzahlen zwiefach genommen werden. $7 \times 2 = 14$ = der größeren Größe, und $2 \times 2 = 4$ = der kleineren Größe.

Probe.

$14 - 4 = 10$ = der gegebenen Differenz.
$4 : 14 = 2 : 7$ = dem gegebenen Verhältniß.

6. Aufgabe.

Aus dem gegebenen Produkt und dem Verhältniß zweyer Größen die Größen selbst zu finden.

Fig. 6. Auflösung.

Stellt man sich die Verhältnißzahlen wieder als Linien vor, die das gegebene Verhältniß zu einander haben; so wird das Produkt ein Rechteck seyn, welches dem Rechteck, das entsteht aus dem Produkt der Größen selbst, ähnlich ist; folglich kommt es nur darauf an, zu wissen, wie viel Einheiten den Einheiten der Verhältnißzahlen zukommen. Da aber die Einheit mit sich multiplicirt ein Quadrat gibt; so muß auch das Produkt der Verhältnißzahlen so oft mal in dem Produkt der Größen an sich enthalten seyn, als das Quadrat der Anzahl Einheiten, welche der Einheit der Verhältniß-Zahlen zukommt, Einheiten hat; folglich die Wurzel aus dem Quotient der Division des Produkts der Verhältnißzahlen in das gegebene Produkt der Faktor seyn, mit dem die Verhältnißzahlen multiplicirt werden müssen, um die Größen selbst zu bekommen.

Beispiel.

Das Produkt sey = 24. Das Verhältniß wie 2 zu 3. Sind AB und AC in dem gegebenen Verhältniß zu einander; so kann man sich das Produkt der Verhältnißzahlen unter dem Rechteck ABCD vorstellen = 6. Nun ist aber das Produkt nicht 6, sondern 24, folglich die Einheit der Verhältnißzahlen ein Produkt = $\frac{24}{6}$ = 4, und $\sqrt{4}$ = 2 = dem Faktor, mit dem die Verhältnißzahlen multiplicirt werden müssen. Diese sind aber 2 und 3, daher die Größe selbst $2 \times 2 = 4$ und $2 \times 3 = 6$.

Probe.

$4 \times 6 = 24$ = dem gegebenen Produkt, $4 : 6 = 2 : 3$ = dem gegebenen Verhältniß.

7. Aufgabe.

Aus der Summe zweyer Quadrate und der Summe ihrer Wurzeln die Wurzeln zu finden.

Fig. 7. Auflösung.

Stellt man sich unter der Summe eine gerade Linie AB vor, und errichtet über sie das Quadrat ABCD, so ist dasselbe das Quadrat der Summe der Seiten. Denkt man sich in der Linie AB in irgend einem Punkt z. B. in G, die Linie AB so getheilt vor, daß AG und GB die verlangten Größen selbst darstellen, so ist klar, daß, wenn man von G die rechtwinklichte Linie GH und von E in der Entfernung CE = GB die rechtwinklichte

Linie E I auf A C zieht, die zwey Quadrate A E F G und F H D I die Summe der Quadrate der einzeln Größen sind, folglich das Quadrat von der Summe der Wurzeln die Summe ihrer Quadrate um die zwey gleichen Rechtecke G F I B und E F H C übertreffen. Jedes dieser Rechtecke ist aber das Produkt der 2 Wurzeln. Zieht man daher von dem Quadrat der Summe der Wurzeln die Summe der Quadrate ab, und halbirt den Rest, so hat man das Produkt der Wurzeln. Da überdem die Summe der Wurzeln bekannt ist; so reducirt sich vorstehende Aufgabe nach obengenannten Operationen auf die zweyte Aufgabe, und hat folglich mit ihr gleiche Auflößung.

Beispiel.

Die Summe der Quadrate sey = 100, die Summe der Seiten = 14 so ist das Quadrat der Summe = 14 × 14 = 196, hievon abgezogen die Summe der Quadrate = 100 bleibt 96. Die Hälfte davon = 48 ist also das Produkt der zu suchenden Größen. Nach der N. 2 gegebenen Auflößung hat man nun das Quadrat von $\frac{14}{2}$ = 7 zu machen, dieß ist 7 × 7 = 49. Hievon 48 abgezogen bleibt 1, als das Quadrat der halben Differenz. Die $\sqrt{1} = 1$. Folglich ist die größere Größe = 7 + 1 = 8, und die kleinere 7 — 1 = 6.

Probe.

Das Quadrat von $6 = 6 \times 6 = 36$.
Das Quadrat von $8 = 8 \times 8 = 64$.

ihre Summe $= 100$.

$6 + 8 = 14 =$ der gegebenen Summe der Wurzeln.

8. Aufgabe.

Aus der Summe zweyer Quadrate und der Differenz ihrer Wurzeln die Wurzeln zu finden.

Fig. 8. Auflößung.

Stellt man sich die Summe der Quadrate unter den zwei Quadraten AILC und CDFE vor, und die Seite des kleinen Quadrats von C aus nach M und B getragen, ferner BK parallel mit AI, und GM mit IL; so ist klar, daß AB = GH, LM = KH = der Differenz der Seiten ist; folglich ist GHIK das Quadrat der Differenz und das Quadrat CDFE ist = dem Quadrat HMCB. Wenn man daher das Quadrat der Differenz GIKH von der Summe der Quadrate abzieht; so bleibt übrig der Flächenraum CBAGHKLMCDFE, der gleich ist dem doppelten Produkt. Da man nun noch die Differenz der Seiten hat; so reducirt sich folglich diese Aufgabe nach geschehenen angezeigten Operationen auf obige 4te Aufgabe, und hat daher auch mit ihr gleiche Auflößung.

Beispiel.

Die Summe der 2 Quadrate sey = 40. Die Differenz der Wurzeln = 4, so ist das Quadrat der Differenz = 4 × 4 = 16. 40 — 16 = 24 = dem doppelten Produkt, die Hälfte davon = 12 = dem Produkt der Wurzeln.

Nach der Nro. 4 gegebenen Auflösung hat man nun das Quadrat der halben Differenz, also von $\frac{4}{2}$ = 2 zu machen, das Quadrat von 2 = 2 × 2 = 4. Dieses, zu dem Produkt addirt, wird 12 + 4 = 16. $\sqrt{16}$ = 4 = der halben Summe, daher 4 + 2 = 6 = der größeren Größe; 4 — 2 = 2 = der kleinern Größe.

Probe.

Das Quadrat von 6 = 6 × 6 = 36.
Das Quadrat von 2 = 2 × 2 = 4.

Ihre Summe = 40.

6 — 2 = 4 = der gegebenen Differenz.

9. Aufgabe.

Aus der Summe zweyer Quadrate und dem Produkt ihrer Wurzeln die Wurzeln zu finden.

Fig. 9. Auflösung.

Denkt man sich die Summe der Quadrate unter den zwey Quadraten ABEG und EDFN, und das gegebene Produkt unter dem Rechteck LMKI; so ist klar, daß, wenn man die Linie AB um die Seite des kleinern Quadrats verlän-

gert, und hierauf ein vollkommenes Quadrat A C F H macht, das Produkt = ist dem Rechteck B C D E = G E N H; folglich durch Addition des doppelten Produkts zur Summe der Quadrate man das Quadrat der Summe der Seiten erhält, und durch Ausziehung der Wurzel die Summe selbst. Nun hat man die Summe der Wurzeln und das Produkt, folglich reducirt sich diese Aufgabe auf obige zweite Aufgabe, und hat daher mit ihr gleiche Auflößung.

Beispiel.

Die Summe der Quadrate sey = 80, das Produkt = 32; folglich das doppelte Produkt = 64. Wird nun dasselbe zu der gegebenen Summe der Quadrate addirt; so bekommt man ein vollkommen Quadrat von 144, dessen Wurzel = 12 als der die Summe der Seiten ist. Macht man nun nach Nro. 2 aus der halben Summe das Quadrat = 6 × 6 = 36, und zieht hievon das gegebene Produkt = 32 ab, so bleibt zum Rest das Quadrat der halben Differenz = 4, hieraus die Wurzel = 2; folglich ist 6 + 2 = 8 = der größeren Größe, und 6 — 2 = 4 = der kleineren.

Probe.

Das größere Quadrat = 8 × 8 = 64.
Das kleinere — = 4 × 4 = 16.

Ihre Summe = 80.

ihr Produkt = 4 × 8 = 32 = dem gegebenen.

10. Aufgabe.

Aus der Summe zweyer Quadrate und dem Verhältniß ihrer Wurzeln die Wurzeln zu finden.

Fig. 10. Auflößung.

Stellt man sich die Summe der Quadrate unter den zwei Quadraten ABCD und DEGF, deren Seiten das gegebene Verhältniß der Wurzeln haben, vor; so sieht man leicht ein, daß sie die Summe der Quadrate der Verhältnißzahlen sind, folglich kommt es darauf an, zu erfahren, wieviel Einheiten der Einheit der Verhältnißzahlen zukommen, oder mit andern Worten, den Faktor ausfindig zu machen, mit dem die Verhältnißzahlen multiplicirt werden müssen, um die Größen aufzufinden.

Da aber jede Einheit mit sich multiplicirt ein Quadrat gibt; so muß auch die Division der Summe der Quadrate der Verhältnißzahlen in die Summe der Quadrate der zu suchenden Zahlen zum Quotient das Quadrat des gedachten Faktors geben, folglich die Wurzel hieraus den Faktor selbst.

Beispiel.

Die Summe der Quadrate sey = 20. Das Verhältniß ihrer Wurzeln wie 1 : 2; so sind die Quadrate der Verhältnißzahlen 1 und 4, ihre Sum-

me = 5, und der Quotient dieser Summe in die gegebene Summe = $\frac{20}{5}$ = 4 = dem Quadrat des Faktors, folglich der Faktor selbst $\sqrt{4} = 2$; daher die zu suchenden Zahlen = $2 \times 1 = 2$, und $2 \times 2 = 4$.

Probe.

Die Quadrate der Zahlen sind 4 und 16, ihre Summe = 20 = der gegebenen, $2 : 4 = 1 : 2$ = dem gegebenen Verhältniß.

11. Aufgabe.

Aus der Differenz zweyer Quadrate und der Summe ihrer Wurzeln die Wurzeln zu finden.

Fig. 11. Auflößung.

Stellt man sich den Flächenraum ABICDEF als die gegebene Differenz der Quadrate vor; so ist AF = EF. Da nun KEFA ein Quadrat ist, DCBK aber auch eins, und KA = BI, so ist auch AB = CI = DE. Denkt man sich nun das Stück AFIB an DE angelegt, so daß FI auf ED zu liegen kommt, und BI auf GE, so wird der Flächenraum GHCI = der gegebenen Differenz der Quadrate seyn. Nun ist aber GH die Differenz der Seiten, und GI = GE + EI = der Seite des großen und kleinen Quadrats, folglich = der Summe. Da nun die Summe bekannt ist; so braucht man nur in die Differenz der Quadrate zu dividiren, so erhält man die Differenz

der Wurzeln, und folglich aus der Summe und Differenz die Wurzeln selbst.

Beispiel.

Die Differenz der Quadrate sey = 80, die Summe der Wurzeln = 20; wird diese Summe = 20 in die Differenz der Quadrate = 80 dividirt, so kommt die Differenz $\frac{80}{20} = 4$, folglich die halbe Differenz = 2, die halbe Summe = $\frac{20}{2}$ = 10, folglich $\frac{20+4}{2} = 12$ = der größeren Größe und $\frac{20-4}{2} = 8$ = der kleineren Größe.

Probe.

Das Quadrat von 12 = 144.
Das Quadrat von 8 = 64.

Ihre Differenz = 80.
12 + 8 = 20 = der gegebenen Summe.

12. Aufgabe.

Aus der Differenz zweyer Quadrate und der Differenz ihrer Wurzeln die Wurzeln zu finden.

Fig. 12. Auflößung.

Stellt man sich die Differenz der Quadrate unter dem Flächenraum ABCDEF vor, so zeigt AB die Differenz, und FLCM das Quadrat derselben. Wird nun dasselbe von der gegebenen Differenz der Quadrate abgezogen, so bleiben noch die zwey Rechtecke ABMC und CDEL übrig, wovon jedes das Produkt der Differenz in die kleine Seite ist, indem MC und CL die Diffe=

renz, und BC und CD die Seite des kleinen Quadrats ist. Wird nun dieser Rest halbirt, so bleibt noch eins solcher Rechtecke übrig; dividirt man daher die gegebene Differenz in eines dieser Rechtecke, so gibt der Quotient die Seite des kleinen Quadrats, folglich diese zur gegebenen Differenz addirt gibt die Seite des großen Quadrats.

Beispiel.

Die Differenz der Quadrate sey = 36; die Differenz der Seiten = 2; so ist das Quadrat der Differenz der Seiten = 2 × 2 = 4. Dieses von der gegebenen Differenz der Quadrate = 36 abgezogen, bleibt 32 als die beyden Rechtecke ABMG und CDLE, folglich die Hälfte = 16. Diese Hälfte durch 2, als die gegebene Differenz, dividirt, $\frac{16}{2}$ = 8 als die Seite des kleinen Quadrats, hiezu die gegebene Differenz zwey addirt, 8 + 2 = 10 = der Seite des größeren Quadrats.

Probe.

Das Quadrat von 10 = 10 × 10 = 100
Das Quadrat von 8 = 8 × 8 = 64.

Ihre Differenz = 36.

= der gegebenen.

10 — 8 = 2 = der gegebenen Differenz der Seiten.

13. Aufgabe.

Aus der Differenz zweyer Quadrate und dem Produkt ihrer Wurzeln die Wurzeln zu finden.

Fig. 13. Auflößung.

Stellt man sich die Differenz der Quadrate unter dem Flächenraum ABCDEFG vor, das Produkt unter dem Rechteck MNLK; so sieht man wohl ein, daß das Quadrat MNQP = ist dem fehlenden Quadrat BODC. Wenn man daher das gegebene Produkt der gegebenen Differenz der Quadrate zusetzt; so ist die Summe um FEIH = FECD größer, als das Quadrat; folglich läßt sich aus dieser Summe die Wurzel nicht genau ausziehen. Zieht man nun die Wurzel mit der Rücksicht aus, daß das übrig bleibende = sey dem Produkt der Differenz der Seiten in die kleinere Seite, so findet sich die Seite des größern Quadrats; folglich diese in das gegebene Produkt dividirt, gibt die Wurzel des kleinen Quadrats.

Beispiel.

Die Differenz der Quadrate sey = 80; das Produkt der Wurzeln = 96; dieses zur Differenz addirt 80 + 96 = 176; die Wurzel daraus wäre zwar 13, aber der Rest entspräche nicht obiger Bedingung; folglich muß die Wurzel um 1 geringer genommen werden, also 12; das Quadrat von 12 = 144, dieses von obigen 176 abgezogen, bleibt 32, die Wurzel 12 in das Produkt dividirt, gibt $\frac{96}{12}$ = 8, wo also 8 = der kleinern Größe, und 12 = der größeren.

Probe.

Das Quadrat von 12 = 12 × 12 = 144
Das Quadrat von 8 = 8 × 8 = 64

Ihre Differenz = 80.

8 × 12 = 96 = dem gegebenen Produkt.
12 − 8 = 4 = der Differenz; 4 × 8 = 32
= obigem Rest.

14. Aufgabe.

Aus der Differenz zweier Quadrate und dem Verhältniß ihrer Seiten die Seiten zu finden.

Fig. 14. Auflößung.

Stellt man sich die Differenz wieder unter dem Flächenraum ABCDEF, und GA und GB, deren Seiten das gegebene Verhältniß haben, vor; so sieht man leicht ein, daß ihre Differenz die Differenz der Verhältnißzahlen ist; folglich kommt es darauf an zu erfahren, wie viel Einheiten der Einheit der Verhältnißzahlen zukommen, oder mit andern Worten, den Factor ausfindig zu machen, mit dem die Verhältnißzahlen multiplicirt werden müssen, um die Größen aufzufinden. Da aber jede Einheit mit sich multiplicirt ein Quadrat gibt, so muß auch die Division der Differenz der Quadrate der Verhältnißzahlen in die Differenz der Quadrate der zu suchenden Zahlen zum Quotient das Quadrat des gedachten Factors geben, folglich die Wurzel daraus den Factor selbst.

Beispiel.

Die Differenz zweier Quadrate sey = 80; das Verhältniß ihrer Wurzeln wie 2 zu 3; so ist die Differenz der Quadrate der Verhältnißzahlen = 9 — 4 = 5, der Quotient dieser Differenz in die gegebene $\frac{80}{5}$ = 16, = dem Quadrat des Factors, folglich der Factor selbst $\sqrt{16} = 4$, daher die zu suchenden Zahlen = 2 × 4 = 8 und 3 × 4 = 12.

Probe.

Das Quadrat von 12 = 144.
Das Quadrat von 8 = 64.
Ihre Differenz = 80.

8 zu 12 = 2 zu 3, = dem gegebenen Verhältniß.

15. Aufgabe.

Aus der Differenz zweier Quadrate und der Summe derselben ihre Wurzeln zu finden.

Fig. 15. Auflösung.

Stellt man sich die Differenz unter dem Flächenraum GHIKLM, und die gegebene Summe unter den 2 Quadraten ACEF und EIHG vor; so ist sehr klar, daß, wenn man die gegebene Differenz zu der gegebenen Summe addirt, 2 Quadrate herauskommen müssen, wovon jedes dem größern = ist, daher, wenn man die gegebene Differenz zu der gegebenen Summe addirt, letztere Summe halbirt, diese Hälfte = seyn muß dem größern Quadrat, folglich die Differenz hievon ab-

gezogen, = dem kleinern, woraus man nur die Wurzeln auszuziehen nöthig hat, um die verlangten Größen zu erhalten.

Beispiel.

Die Differenz der Quadrate sey	= 80
Die Summe derselben	= 208
folglich die ganze Summe	= 288

Die Hälfte derselben 144, $\sqrt{144} = 12$ = der größern Größe, $144 - 80 = 64$, $\sqrt{64} = 8$ = der kleinern Größe.

Probe.

Das Quadrat von 12 =	144.
Das Quadrat von 8 =	64.
Ihre Differenz =	80.

= der gegebenen Differenz $144 + 64 = 208$ = der gegebenen Summe.

Ladomus.

Sechste Vorlesung.

Anwendung der Pestalozzischen Methode auf die verschiedenen Kräfte des Menschen; Sprachkraft, Kunstkraft.

Wenn Sie irgend Gelegenheit gehabt und benutzt haben, Uebungen an den Pestalozzischen Tabellen mit anzusehen, wenn Aufgaben vor Ihnen sind aufgelößt worden: so werden Sie sich auch selbst und durch Erfahrung überzeugt haben, daß die Rechenübungen nicht mechanisch sind, sondern Nachdenken erfordern, also auch die Denkkraft üben. Sie werden nun vielleicht auch eher geneigt seyn, zu glauben, daß die Kinder sich gern üben; und daß es schwer sey, davon sind sie gewiß abgekommen, weil Sie leicht selbst sehen können, daß kleine Knaben die Lehrer, und gewiß ganz ohne Fehler machen, wenn sie nicht in ganz neue Umgebungen treten, und diese sie etwas zerstreuen. Was diese Knaben können, werden doch Mütter können!

Auf alle Fälle aber hab' ich Ihnen im Vorhergehenden gezeigt, daß diese Uebung durch das An-

Anschauliche in den Zahlenverhältnissen die ganze Geisteskraft des Zöglings in Thätigkeit setze. Und doch sind es hauptsächlich diese Uebungen, um derentwillen man der ganzen Methode Mechanismus vorgeworfen hat, ob sie gleich, genau gekannt, nichts Geringeres, als elementarische Uebung im reinen Denken ist. So könnte man auch eine Kantische Deduktion der Begriffe Mechanismus nennen, weil Alles nothwendig so folgen und erfolgen muß, wie es erfolgt. Es ist möglich, daß der Pestalozzische Zögling die Zalenverhältnisse gar nicht lernt; aber es ist unmöglich, daß er sie mechanisch lernt. Das Gedächtniß wird freylich auch dadurch geübt, so wie die Vorstellungskraft, die Fassungskraft, und das Vermögen, Reihenfolgen und ihre Verbindung zu übersehen, zu deren Uebersicht auch der sonst Gebildete sich äußerer Hilfsmittel bedienen muß. Und das ist ja desto besser, daß so viele Geisteskräfte auf Einmal geübt werden. Aber Jeder kann an sich selbst die Erfahrung machen, ob er in diesen Zalenverhältnissen, ohne zu denken (zu kombiniren), weiter kommen könne. Er wird bald gewahr werden, daß es nicht geht.

Es versteht sich indeß von selbst, daß der Zögling durch diese Tabellen — nicht etwa die Rechenkunst lernen solle: nein, er soll seine Vernunft kultiviren; er soll denken lernen, und sich im Denken üben. Er soll in den Operationen des Denkens zur Bestimmtheit kommen, soll das Ganze

mit dem Einzelnen, und das Einzelne aus dem Ganzen erkennen und schätzen lernen; er soll sich üben, über dem Ganzen nicht das Einzelne, und über dem Einzelnen nicht das Ganze zu übersehen. Daß es ihn aber auf die beste Art zum gründlichen Rechnen vorbereitet, sehen Sie von selbst. Er hat schon alle vier Operationen des Rechnens vorgenommen, ohne daß er es weiß. Er hat von allen Regeln der Rechenkunst Gebrauch gemacht; bey den Brüchen von gleichen und ungleichen Nennern findet er nicht die geringste Schwierigkeit, da er ihre Natur und Verwandlung genau kennt. Durch seine geübte Kraft lößt er verwickelte Anschauungsaufgaben leicht aus dem Kopfe auf, und sieht den innersten Grund der Regeln, die man ihm gibt, aus der Natur der nothwendigen Verhältnisse ein, zu deren Uebersicht er gekommen ist. Eher möchte man bey dem Anblick der Verhältnisse und der Fragen, die gethan werden, auf den Gedanken kommen, daß das Alles zu schwehr, zu abstrakt für den jungen Zögling sey, und daß sich wenigstens keine gewöhnliche Mutter damit befassen könne. Freylich, wenn man in der Mitte anfienge, oder Uebungen überspränge, dann wäre es schwer. Einem Ungeübten sind manche Aufgaben unmöglich aufzulößen, die geübte Zöglinge von neun bis zehen Jahren mit der größten Leichtigkeit auflößen. Sie lesen es gleichsam von den in ihrer Seele deutlich dastehenden Einheits- und Bruchtabellen ab, was sie antworten sollen,

wie das von dem Herrn Prediger Witte erzählte Beyspiel zeigt. Und — der Lehrer braucht nicht mehr zu wissen, als der Schüler. Er lernt zugleich mit dem Schüler; und wenn er auch nicht so weit kömmt, wie diese, weil man sich gewisse Fertigkeiten nur in der Jugend anbildet; so kann er doch ihre Fortschritte befördern. Ein Schullehrer in der Schweiz legte zuerst seinen Schülern einige Aufgaben im Rechnen vor; auf Einmal hört' er aber auf, und ließ sie selbst einander Aufgaben geben. Die anwesenden Fremden wunderten sich darüber, und fragten den Schullehrer: warum er nicht fortfahre? „Ja," antwortete er, „die Knaben können's besser, als ich." *) Eine Uebung folgt so natürlich aus der andern; es geht Alles in so kleinen lückenlosen Stufen fort, daß man den Fortschritt kaum bemerkt. Und doch entsteht eine Fertigkeit daraus, die auf keinem andern Wege zu erreichen ist.

Mit der Entwickelung der Denkkraft ist indeß die Entwickelung der

Sprachkraft

nothwendig verbunden. Wer nichts bestimmt ausdrücken kann, der kann nichts bestimmt denken; und ohne Sprachkraft hört aller Unterricht auf. Ich erinnere Sie an die schöne Stelle aus

---

*) Wochenschrift für Menschenbildung, 2. B. 2. Heft S. 160.

Herders Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit, in der dieß stärker gesagt und bewiesen ist, als ich es vermöchte. *) Ohne Sprachkraft findet kein Urtheil und Schließen statt.

Die allgemeinste Uebung der Sprachkraft ist mit jeder Art von Thätigkeit des Zöglings verbunden. Was er hört, sieht, thut, wird ihm durch Worte bezeichnet; er muß es nachsprechen, und mit der Zeit selbst benennen. Kein undeutlich ausgesprochenes Wort, kein unbestimmter Ausdruck, keine unvollständige Bezeichnung wird ihm übersehen. Dadurch werden seine Sprachorgane geübt, und er wird gewöhnt, sich genau und bestimmt auszudrücken. Zugleich wird er mit einer Menge von Ausdrücken bekannt, um das zu bezeichnen, was um und in ihm existirt und vorgeht.

Bei den Tönen fängt die eigentliche Sprachentwickelung an. Der Zögling muß die Fertigkeit erlangen, Töne zu unterscheiden, nachzuahmen, wenn er sie hört, und sie wieder zu treffen, wenn er sie auch jetzt eben nicht hört. Der Lehrer spricht diese Sprachtöne dem Zögling in einer geordneten, sich immer erweiternden Reihenfolge vor, und der Zögling spricht sie genau nach. Zugleich zeigt er dem Auge des Zöglings diese Töne in den Buchstaben- und Sylbenzeichen. Der Zögling wird bei dieser Uebung durch nichts zerstreut, und

---

*) 2ter Theil, S. 225 — 228. (Riga 1785.)

soll durch nichts zerstreut werden. Er soll jetzt bestimmte Zeichen für das Auge in bestimmte Töne für das Ohr übersetzen lernen, und umgewendet. Er soll sich die unendlich mannigfaltigen Sprachlaute geläufig machen, seine Organe bilden, und die Fertigkeit erlangen, sie bestimmt aufzufassen, genau zu unterscheiden, leicht und deutlich auszusprechen. Weiter nichts; und schon sehr viel! Andere Realkenntnisse damit verbinden, das heißt etwa, dem Jüngling Unterricht in der Mathematik geben, und ihm zugleich die alte Geschichte vortragen!

Von der Tonlehre geht der Lehrer zur Wortlehre über. Er macht den Zögling bekannt mit der grammatischen Verschiedenheit der Wörter. Er schreibt, spricht und zergliedert geordnete Reihen von Hauptwörtern, Zeitwörtern, Beiwörtern, Beschaffenheitswörtern, deren Bedeutung der Zögling schon aus dem Kreise seiner Anschauung kannte, und zeigt ihm nun durch Schrift und Wort (beides immer vereinigt) die Verschiedenheit ihrer Beugung. Dadurch wird der Zögling mit den Grundbegriffen der Orthographie und Grammatik bekannt. Er muß dabei selbstthätig werden, und durch eigenes Finden der verschiedenen Wörter zum deutlichen Bewußtseyn ihres Unterschiedes kommen. (In dem Pestalozzischen Institute selbst geschieht diß immer in zwei Sprachen zugleich, in der teutschen und französischen, so daß der Teut=

sche neben seiner Sprache Französisch, und der Franzose neben der seinigen Teutsch lernt. Dort ist es auch nöthig, weil Teutsche, die kein Französisch, und Franzosen, die kein Teutsch können, zugleich unterrichtet werden). Nach dieser Wortlehre werden den Zöglingen die Sprachverhältnisse in Sätzen anschaulich gemacht. Dieß Anschauen ist mit dem Bemerkungsvermögen selbst unzertrennlich verbunden. Die Bemerkungen werden dadurch nur ausgedrückt! Dazu gehört aber ein Gegenstand, an welchem der Zögling die Bemerkungen mache, die er bezeichnen und ausdrücken will. Das Passendste dazu ist abermals das, was er an sich selbst, in seinem Aeussern bemerkt: sein Körper; Einmal, weil er sich der Bemerkungen, die er an ihm macht, am vollständigsten bewußt ist, und dann weil sich so unzählich viel daran bemerken läßt. Der Lehrer geht dabei vom Hauptwort aus, und bezeichnet dadurch das Ganze und die Theile, — Kopf, Angesicht, Augen, Ohren ꝛc.; dann führt er den Zögling zu dem Adjektiv, Beiwort, und zu den mannigfaltigen Bezeichnungen, die dadurch möglich werden; immer aber nur so weit, als der Zögling diese Bezeichnungen selbst bemerken kann, z. E. ein haariger Kopf, glattes Gesicht, harte Zähne, rothe Backen ꝛc. Was Bestimmungswörter sind, und wie man sie anwendet, das kann dem Kinde schlechterdings nicht beschrieben werden; es lernt sie durch die Lage und

den Zusammenhang der Theile des Gegenstandes, an dem es bemerkt; (darunter, darüber, neben, zwischen). Der reichste und wichtigste Theil der Sprache, die Zeitwörter, werden ihm in einer großen Mannigfaltigkeit bekannt, und anschaulich bekannt.

Von dem Anschaulichen des menschlichen Körpers aus, wird der Zögling in das Reich von Gegenständen, Wirkungen und Beschäftigungen geführt, das Beziehung auf den Menschen hat, aber der Anschauung nicht hingegeben werden kann. Alles, was das menschliche Seyn, seine Thätigkeit und Kraft, seine Bedürfnisse und ihre Befriedigung, seine Verhältnisse und mögliche Lagen betrifft, gehört in dieses Reich; und Sie können leicht denken, wie unermeßlich es auch in Hinsicht auf die Sprachverhältnisse ist. Der ganze Umfang der Sprache läßt sich bei diesen Uebungen durchwandern; und der Zögling wird gewöhnt, daß jedem Wort eine Sache zum Grunde liegen müsse; er ist sich bei jedem Worte bestimmt einer Sache bewußt. Er wird gesichert vor der Krankheit unsrer Tage, in leeren Vorspiegelungen der Einbildungskraft, oder in bloßen Wortformeln zu leben. Für die neueste und allerneueste Philosophie ist er also freilich nicht gebildet.

Diese Uebungen sind zugleich das natürlichste Mittel einer höchst-einfachen und doch zweckmäßigen Belehrung über ihn selbst und seine persön-

lichen Verhältnisse. Er lernt die Berührungspunkte kennen, in denen er mit Allem, und Alles mit ihm steht; der Grund wird also gelegt zur deutlichen Erkenntniß seiner Rechte sowol als seiner Pflicht, seiner Kräfte sowol als ihrer Beschränkung, zur Erkenntniß von der Unentbehrlichkeit anderer Menschen für ihn, und von den daraus fließenden Verpflichtungen gegen sie. Und wenn er auch dieß alles nicht zu benennen weiß; wenn er sich der Berührungspunkte, Rechte, Pflichten, Kräfte und ihrer Beschränkung, als solcher, nicht bewußt ist: er hat eine innere Anschauung davon erhalten. Und das ist besser, als wenn man die bloßen Worte kennt. — Hier schließt sich der historische Unterricht an, der in eben dem Geiste, in eben der lückenlosen Ordnung gegeben, wodurch der Elementarunterricht nur erweitert wird.

Jetzt, und so vorbereitet, könnte der Zögling am zweckmäßigsten angeleitet werden, bestimmte Schriftzeichen in bestimmte Töne oder Worte, und bestimmte Worte in Schriftzeichen zu übersetzen, oder zu lesen und zu schreiben. Das Bedürfniß dazu wird und muß sich jetzt in ihm regen, weil er fült, daß er sich nicht Alles zur Anschauung bringen kann, und weiß, daß Bücher oft Anschauung ersetzen; weil seine aufgeregte Wißbegierde sich auch mündlichen Unterricht durch schriftlichen ersetzen will. Er liest und schreibt aber nun keine leeren Worte; er ist sich bey jedem Wort einer Sache bewußt. Er

kennt die grammatische Eigenschaft jedes Worts; weiß meist jedes an seine rechte Stelle zu setzen, und seine gehabte Anschauung mündlich zu bezeichnen, kann es also auch bald, besonders bey seiner durch Zeichnen geübten Hand, schriftlich thun. Dieß Alles läßt Lesen und Schreiben nicht auf der untern Stufe einer mechanischen Uebung stehen, sondern erhebt es zum Werk der Geistesthätigkeit und lebendigen Selbstbildung. Lesen und Schreiben sollte immer miteinander geübt werden, weil Beydes Eine Geistesthätigkeit erfordert, und Eins durch das Andere so sehr erleichtert wird. Es wird Anfangs sylbenweise, nach dem Takte gelesen; nicht, wie man wohl behauptet hat, um das Bewußtseyn des Sylbenmaaßes hervorzubringen, und auf die ästhetische Elementarbildung vorzubereiten. Zum Bewußtseyn der Sylben*zahl* kommen die Zöglinge früh genug; aber zum Bewußtseyn des Sylben*maaßes* kommen sie durch das tacktmäßige Lesen *gar nicht*, weil in der Regel eine Sylbe so lang wie die andere ausgesprochen wird. Es wird dadurch eher *verspätet*, wo nicht gar *erschwert*, weil bey diesem Lesen alle Sylben fast gleich lang sind, und seyn müssen, wenn Alle im Takt bleiben sollen.

Und so seh' ich auch nicht, wie dadurch auf die ästhetische Elementarbildung vorbereitet werden kann. Damit kann doch nichts Anderes als das gemeynt seyn, was für das *Ohr* ästhetisch ist: Wohllaut,

Harmonie oder Melodie, oder Ausdruck in Deklamation. Dies Alles fällt aber bey dem Lesen nach dem Takte weg; selbst das Unisono kann nicht rein seyn. Man hat vielmehr Sorge zu tragen, daß nicht dadurch das Ohr gegen das Gefül von Unreinheit der Töne, und der innere Sinn gegen das Gefül von unnatürlicher Eintönigkeit abgestumpft werde. Allein das Gefül für Takt oder das kleinste Zeitmaaß wird dadurch allerdings geübt, und könnte noch weit mehr geübt werden, wenn man häufig im Takt abwechseln ließ, und am Ende nur durch Worte sein Maaß angäbe. Ausserdem ist das gemeinschaftliche Nachsprechen nicht nur zu der vielseitigen und gemeinschaftlichen Beschäftigung, sondern auch zum tiefern Einprägen des Auszusprechenden nöthig; wird aber ohne Takt zu einem verwirrten nnd verwirrenden Lärmen, in dem keine Sylbe als Sylbe, und kein Wort als Wort mehr hörbar ist. Diese beyden besseren Gründe haben auch offenbar Pestalozzi zum Wählen des taktmäßigen gemeinschaftlichen Lesens bewogen.

Das Schreiben schließt sich unmittelbar an die Linienzeichnung an. Durch die Art, wie es betrieben wird, sucht man es auch zu einer Thätigkeit des Verstandes zu machen. So wie sich der Zögling des Vierecks zu allen Ausmessungen bedient, so wird er angeleitet, sich dessen auch beym Schreiben zu bedienen. Dadurch kommt er zu dem Gefül von dem Verhältniß der Buchstaben gegen

einander. Er zeichnet Anfangs die Buchstaben in Quadrate, die durch Linien in gleiche Theile gezheilt sind. Dadurch wird er in den Stand gesetzt, das Verhältniß der Höhe zur Breite der Buchstaben, und eines Buchstaben gegen den andern zu bestimmen. Darin übt er sich eine Zeitlang mit dem Griffel auf der Tafel, und mit der Feder auf Papier; Alles in großer Form. Später bleibt nur noch der äussere Umriß des Quadrats, und bald fällt auch dieses weg. Die Hand wird völlig frey, sobald der Schüler zur Festigkeit und zum bestimmten Gefühl der Verhältnisse der Buchstaben gekommen ist. So schreibt er immer in kleinerer Form, bis zur Kursivschrift. Gleichheit der Handschriften ist nicht zu befürchten, weil blos das Mechanische, was man sonst durch Vorschriften und Vorschreiben bildet, durch diese Quadratwege gebildet, und dann die Hand ganz frey wird, sich also natürlich nach der Individualität eines Jeden modificirt.

Auch bey dem Unterricht in der Grammatik befolgt man den Grundsatz, daß der Schüler, so viel wie möglich, thätig seyn, daß er gewissermaaßen die Grammatik f i n d e n müsse. Er wird angehalten, das Nothwendige der Sprache, das ihm anschaulich gemacht ward, auf das Aeußere, auf vorkommende Fälle anzuwenden; und so, daß ihm dieß nicht so leicht wie möglich gemacht werde, sondern daß er dabey mit Lust alle die Fähigkeiten

anstrenge, die bisher in ihm entwickelt wurden. Lassen Sie mich's auch hier, und noch hundertmal wiederholen: die große Aufgabe der Erziehung ist nicht, dem Kinde allerley beyzubringen, ohne daß es seine Kräfte anzustrengen braucht; es spielend zu unterrichten. Man müßte darauf sinnen, um dieß zu vermeiden, wenn es in der Natur so nahe läge. Die Aufgabe ist, dem Kinde Trieb und Lust einzuflößen, daß es alle seine aufgeregten Kräfte anstrengen mag, und daß neue in ihm aufgeregt werden. Eher soll man ihm das Spiel zur Arbeit, als die Arbeit zum Spiel machen. — Dieser Grundsatz wird auf folgende Art in Ausübung gebracht: Jeder Schüler hat eine Schreibtafel vor sich; der Lehrer nimmt, bey Ungeübteren ein Hauptwort, bey Geübteren ein Zeitwort, und schreibt es auf eine, vor den Augen aller Schüler hängende große Tafel. Er nennt das Wort; die Schüler sprechen und schreiben es nach. Jeder Schüler setzt nun so viele Wörter hinzu, daß sich daraus ein Satz bilden läßt, oder daß dadurch die Regel dargestellt wird, die jetzt erläutert und eingeprägt werden soll. Einer nach dem Andern liest seinen Satz vor, und er wird vom Lehrer und den Schülern so schnell wie möglich aufgeschrieben, und sowol von Seite der Rechtschreibung als der Grammatik zergliedert. Das geschieht so lange und vielseitig, nach einer, bestimmt von dem Lehrer gedachten Ordnung, bis die Sprachverhältnisse und Regeln

nicht nur durchgegangen, sondern bis die Schüler in ihrer Anwendung hinlänglich geübt sind. Denken Sie selbst über diese Methode nach, und Sie werden bald finden, wie vielerley Kräfte dadurch in Thätigkeit gesetzt werden; wie dadurch die Aufmerksamkeit, das Nachdenken, das Gedächtniß und die Vergleichungskraft — zugleich aber auch die Fertigkeit im Schreiben, in Rechtschreibung und im Lesen der Schriftzeichen geübt wird.

Diese Methode ist bekanntlich nicht neu, sondern wird in mehrern guten Schulen und Erziehungsanstalten, wenigstens auf eine ähnliche Art, ausgeübt; aber man bemüht sich, sie nach dem Geiste der Methode zu modificiren, sie als Glied diesem Körper anzubilden. Es ist also gar nicht darum zu thun, einzelne Kunstgriffe zu brauchen oder neue zu erfinden, welches auch schwer seyn möchte, sondern durch den Zusammenhang und die Stufenfolge des Unterrichts den Schüler zur Erkenntniß des Nothwendigen und Bleibenden in der Sprache, wie im Denken, zu leiten. In den Gesetzen der Sprache lernt er die Gesetze des Denkens; er lernt richtig und bestimmt denken, wenn er sich richtig und bestimmt ausdrücken lernt. Es ist kaum Alles zu entwickeln, was durch Sprache in dem Menschen entwickelt wird. Freilich ist's auch hier wahr, daß das Innere auf das Aeussere wirkt, daß sich der bestimmt und ordentlich ausdrückt, der bestimmt und ordentlich denkt. Aber eben so

wahr, daß das Aeußere auch hier auf das Innere wirkt, daß der viel bestimmter und ordentlicher denken kann, der sich bestimmt und ordentlich auszudrücken geübt ist. Hätte der berüchtigte und jetzt wieder berühmte Jakob Böhm Sprachkraft gehabt: er wär' ohne Zweifel einer der tiefsten Denker unsrer Nation geworden; und nie wäre Kant geworden, was er war, ohne diese Fertigkeit, Alles ganz genau durch passende und bestimmte Ausdrücke zu bezeichnen, und Ausdrücke analogisch zu erfinden, wo er keine vorfand oder kannte. Denkkraft und Sprachkraft bilden die geistige Ehe im Menschen, aus der allein gesunde und hoffnungsvolle Kinder entstehen können.

Eine weitere Uebung ist das schriftliche und mündliche Beschreiben sichtbarer und gesehener Gegenstände; und in der Folge, Beschreibung dessen, was der Zögling in sich anschaut. Jetzt kann er frei nachdenken; aber sein Nachdenken ist doch durch den äussern Gegenstand beschränkt: wolthätig beschränkt, damit er nicht herumschweife mit seinen Gedanken, und über Gebilden seiner Denkkraft brüte, die ihn nur abführen von dem richtigen Wege der geistigen Bildung. Auch würde der Zögling ohne dieses Hinlenken auf sichtbare oder empfindbare Gegenstände leicht an leere Sprachformeln gewöhnt werden, wovon unsere junge und alte Welt überfließt, die man zu verstehen glaubt, weil man sie oft gehört hat, oder weil man sie

durch andere Sprachformeln zu erklären sucht, die auch wieder erklärt werden müßten; — ein Sprachformelnwesen, woraus unsere neueste und allerneueste Philosohie entstand, die aus reinen Luftquadern einen Thurm, nicht bis in den Himmel, sondern bis über alle Himmel hinaus, zu bauen sucht, um zu sehen, wie Alles von oben her aussieht; zu dem die reine Vernunft allein heraufsteigen, und sich selbst, so wie Alles, durchschauen, und das Wesen der Dinge, das Ding, wie es ist, erkennen soll. Der Pestalozzische Zögling soll auch die Anordnung seiner Gedanken nicht durch Regeln, oft willkührliche Regeln, sondern durch die bei ihm so genau geordnete Anschauung der Dinge selbst lernen. Er gelangt von da aus auf den Punkt, wo er frei zum Hervorbringen eigener Ideen übergeht, und sich seinen Ausdruk dazu selbst schafft, der nun zwar individuell, aber gewiß nicht dunkel und verwirrt werden wird.

Eine andere Richtung unsers geistigen Vermögens, die die Pestalozzische und jede wahre Methode zu bilden sucht, ist

die Kunstkraft.

Darunter versteht man den Sinn für das Schöne, Angenehme, die Fertigkeit, es aufzufinden, darzustellen und nachzubilden. Sie muß wenigstens in so weit gebildet werden, als es zur allgemeinen

Men=

Menschenbildung erfordert wird. Nach Pestalozzi's Ansicht soll der Zögling das ursprünglich-Schöne seiner Thätigkeit, als schön, sich selbst entwickeln; also die Grundzüge des Schönen erst darstellen, und dann anschauen. Darauf ist auch Schmidts Anleitung zum Zeichnen gebaut. Offenbar würd' aber dieses Mittel allzueinseitig wirken, Aug' und Sinn für das Schöne in der Schöpfung abstumpfen, oder, was eben so viel ist, zum Erfassen desselben unaufgeregt, ungeübt lassen, und wohl gar dem Zögling eine geschmacklose, Geschmack, und Perfektibilität tödtende Vorliebe für seine Phantasiegebilde geben, die mit der Zeit allen Kunstsinn beschränken, und den Menschen zum Genuß der hohen, idealischen Schönheit unfähig machen müßte. Der Schönheitssinn, wie das Denkvermögen, muß erst durch äussere Gegenstände aufgeregt, entwickelt und geübt werden, weil der Mensch nicht die Elemente des Schönen und Angenehmen in sich trägt, sondern blos die unentwikkelte Fähigkeit, es zu empfinden, wenn es sich ihm zeigt, und es nachzubilden mit der Zeit. Eben so einseitig würde man aber verfahren, wenn man blos nachahmen, Augen, Ohren, Händ' und Füsse, oder gar für den künftigen Beruf, Tisch' und Stühle, Oefen und eiserne Thore, Armleuchter, Paradebetter und Theemaschinen zeichnen lassen wollte. Auf diesem Wege wird der junge Mensch nie zum Bewußtseyn eigener Kunstkraft kommen,

sich nie über das Abzeichnen von vorgelegten Kupferstichen, kaum bis zum Nachzeichnen eines Naturgegenstandes erheben, nie daran denken, etwas frey zusammen zu setzen, nach seinem inneren Sinn. Beyde Uebungen müssen durchaus miteinander verbunden werden, wenn ächter Kunstsinn entwickelt werden soll. Conti bey Lessing hat recht, wenn er fragt: ob Raphael kein großer Maler gewesen wäre, wenn er ohne Hände wäre geboren worden? aber sicher hätte sich sein Malergenius nicht so entwickelt ohne Hände.

Die Fertigkeit, das Schöne aufzufinden, es als schön zu erkennen, und es nachzubilden, ist die Sache des Zeichnens. Die Zeichnungskunst beruht auf dem Vermögen, alle Arten von Linien in allen Richtungen sicher, leicht und richtig darzustellen. Freylich muß mit der geraden Linie angefangen werden; aber das ist noch nicht einmal das Alphabet, sondern das bloße A des Zeichnens. Der gebogenen Linien gibt es in der Natur so viele, sie können durchaus nicht durch Maas bestimmt werden; blos das Auge muß sie messen lernen. Die Linie der Schönheit ist durchaus keine gerade, sondern auf alle Fälle eine gebogene Linie. Die Hauptelementarbildung des Zeichnens muß also darin bestehen, gebogene Linien nachzubilden, in jeder Art und jedem Grad von Beugung, die man irgend ins Auge fassen mag. Das Ideal einer geraden Linie wird zwar dem

Kinde, wenigstens sehr leicht gegeben, wenn es auch nicht in ihm liegt. Das Visiren von einem festen Punkt zum andern, von dem Anfangspunkt bis zum Endpunkt der Linie, zeigt ihm dieß Ideal gleich. Aber der krummen Linien, die Alle in gewissen Verbindungen ästhetisch erscheinen (schön seyn) können, gibt es so viele, daß kein Ideal möglich ist, sondern daß der Zögling nur durch Aufmerksamkeit auf die Umrisse der äussern Gegenstände, die ihm als schön erscheinen, durch das Bemerken ihrer Zusammensetzung, und durch Uebung im Nachbilden derselben seinen Schönheitssinn entwickeln kann. Wie viel das A B C der Anschauung zu dieser Entwickelung beytragen könne, werden Sie nun aus dem Gesagten schon selbst finden können.

Die zweyte Art von Uebung des Schönheitssinnes, nach der Pestalozzischen Methode, ist das willkührliche Zusammensetzen aus Linien, wozu dem Zögling freyer Spielraum gelassen wird. So wie er eine gerade Linie bilden kann, setzt er mit dem Griffel auf der Schiefertafel die mannigfaltigsten Gestalten zusammen, die seine Einbildungskraft (in dieser Beschränkung) zu schaffen fähig ist. Er verbindet gerade mit krummen Linien, zeichnet Zirkel, Ovale rc., und bemüht sich, sie richtig, d. h. leicht darzustellen.

Wenn der Zögling in diesem freyen Linienzeichnen die gehörige Fertigkeit erlangt hat, so werden ihm drittens die mathematischen Körper zum

Nachzeichnen vorgelegt, an denen er seine Anschauungskraft übt. Erst braucht er blos die Form zu entwerfen; dann muß er sie in ihrer Größe, und alle Theile in ihrem wahren Verhältniß darstellen, also mit den Augen ihre Größe ausmessen. Nun wird ihm willkührlich ein bestimmtes Maaß angegeben, nach dem er diese Körper zeichnen soll; — halb oder noch einmal so groß, in der Folge zwey- dreymal so groß ꝛc. Man geht jetzt von den geradlinigten zu den runden Körpern, und nach und nach zu allen Arten von Formen über, bis der Zögling die Fertigkeit erlangt hat, den Umriß eines jeden gegebenen Körpers nach einem beliebigen Maaßstabe nachzubilden. Wie viel sich darin die Knaben von selbst üben, und welche Freude sie bey dem Gelingen haben, das sah ich mit Vergnügen in allen Instituten der Art, und Jeder kann es sehen, wer diese Uebungen beobachtet. In diesem Verkleinern und Vergrößern nach einer bestimmten Aufgabe, und in dem Nachzeichnen der mathematischen Körper, so wie sie dem Aug' erscheinen, liegen schon die Anfangspunkte der Perspektive und des Schattirens. Das Auge wird wenigstens daran gewöhnt, die Größen zu messen und richtig darzuzustellen, auch die Verhältnisse der Größen zu der Entfernung zu finden. Man bleibt nun nicht mehr bey mathematischen Körpern, sondern geht zu einfachen Natur- und Kunstprodukten über. Jetzt muß aber der Zögling den Griffel mit der Reißfeder,

und die Schiefertafel mit dem Papier vertauschen, damit seine Züge unauslöschlicher werden, er sich also mehr gleich Anfangs um Richtigkeit bemühe, damit er auch an gehörigem Ort durch größeren Druck die gehörige Stärke geben könne.

Durch Alles dieses wird indeß noch mehr das richtige Nachzeichnen, als die Nachbildung des Schönen geübt. Die Entwickelung dieses Sinnes hängt von dem häufigen Anschauen wirklich schöner und vollendeter Formen ab. Auch bei diesen Formen muß es eine Reihenfolge, ich möchte sagen, ein ästhetisches ABC der Anschauung geben, das aber nur von ächten Kennern des Schönen, und besonders der Antiken, von einem Göthe, Hirt, Tiek rc. gefunden werden könnte. *)

Die Gesangtöne und ihre Verhältnisse sind die rein-ästhetischen Anfangspunkte, die ursprüngliche Anschauung für das dem Ohre genießbare Schöne, den Wollaut. Ohne Gesang giebt es also keine Entwickelung des Sinnes für Wollaut. Der

*) Mit Vergnügen bemerkte ich, nachdem ich dieß bereits geschrieben und gesagt hatte, daß auch in dem kürzlich erschienenen Prospekt des Pestalozzischen Instituts zu München-Buchsee in Verbindung mit den Erziehungsanlagen zu Hofwyl, S. 43, die nämliche Idee geäussert wird. „Sollte es nicht von der Wellenlinie aus ein eigentliches ABC der schönen Formen geben? Wir überlassen diese Frage Virtuosen in der Kunst zu beantworten."

Zögling muß reine Töne in melodischen Reihenfolgen hören, um das Bewußtseyn des Wollauts in ihm zu erregen. Die Mutter, die mit der zarten, innigen, aus dem Herzen geflossenen und zum Herzen gehenden Stimme der Liebe ihrem Zögling ein einfaches Lied vorsingt, weckt am sichersten und wolthätigsten seinen Sinn für Wollaut.

Auch dieser Theil der Bildung ist im Geist der bisher entwickelten wahren, meist Pestalozzischen Methode, von Pfeifer in Lenzburg bearbeitet, von Nägeli in Zürch kunstwissenschaftlich dargestellt, und von dem Erstern mit dem besten Erfolg ausgeübt worden. Auch hier werden die Gesangkräfte erst entwickelt und bis auf einen gewissen Punkt geübt, ehe man den Stoff, die Worte oder Poesie hinzufügt. Erlauben Sie mir, daß ich Ihnen eine Stelle aus Nägelis Darstellung vorlege, die Ihnen den Hauptumriß dieser Bildungsmethode zeichnet. *) Nachdem er gezeigt hatte, daß und warum man den Rhythmus zum Anfangspunkt aller Musikbildung machen müßte, weil dieß naturgemäßer und faßlicher ist, daß das natur- oder kehlengemäße Element des geregelten Fortschreitens von einem Tone zum andern, die große Sekunde c, d, daß nach dem Grundgesetz der Melodik der ganze Ton, das Vorhererſehende

*) Siehe in der Wochenschrift für Menschenbildung, 3r Band, 1tes Heft, S. 38.

sey und seyn solle, das nur kontrastirt wird durch halben Ton und Sprung, der durch Wiederholung, wozu die Natur treibt, nöthig ist, daß die Tetrachordenreihe (vier auf einander folgende Reihen von Noten) und nicht die ganze Skale, (zwei auf einander gebaute Tetrachorden) die Elementarübung seyn müsse, daß das Tonreich nicht acht, sondern nur sieben Töne umfasse, daß also der Endpunkt des einen Tetrachords auch den Anfangspunkt des andern geben müsse, so fährt er fort: „Ueberhaupt muß in einer vollständigen und ausführlichen Elementarerziehung in jedem einzelnen Fache jeder speciellen Realbildung, eine spezielle Vorbildung, die wir in dieser Beziehung" (so gut wie jede andere) „Formalbildung nennen können" (müssen) vorher gehen. So geht der Gesangsbildung, die gymnastische Befähigung des Bildlings, vermittelst zweckmäßiger, rhythmischer, melodischer, und rhythmisch-melodischer Uebungen vorher. Wir lehren ihn zuerst gut (nicht blos in Beziehung auf Reinheit und Klarheit) intoniren, genau vokalisiren und syllabisiren, in einem Stufengang, der übrigens weder weitläufig noch ermüdend seyn darf, bis derselbe stimmfertig, takt- und tonfest ist. Erst dann, wenn nicht nur seine Organe gehörig befähigt sind, sondern seine Organisation selbst durch eine Reihenfolge erst einfacher, dann immer künstlicherer Rhythmen und Melodien hinlänglich bethätigt, geläutert, — wir möchten

sagen, durch und durch tingirt ist, gelangen wir an die Stelle, wo wir ihm ein Mannigfaltiges von Tönen und Worten, zur Einheit verbunden, wo wir ihm Gesang geben." So richtig dieß alles ist, so werden Sie doch leicht bemerken, daß die bessern, besonders italiänischen Gesanglehrer, diese Methode in ihren wesentlichen Theilen immer ausgeübt haben, und noch jetzt ausüben; daß vielleicht auf den elementarischen Anfangspunkt zu viel Werth gelegt ist, und dem musikalischen Lehrling doch wol früher einfache Worte zu ihren Melodien gegönnt und gegeben werden möchten, wenn sie solche auch noch nicht vierstimmig singen können. Man muß ja gerade nicht wie Richters Albano mit verbundenen Augen auf Isola bella geführt werden, um sie schön zu finden!

Musik, Poesie und körperlicher Rhythmus, oder schöner bedeutender Tanz, gehörten ursprünglich zusammen, wie Anschauungskraft, Denk- und Sprachkraft. Wie diese, unterstützten sie einander, leiteten einander. Jede wurde durch die andere erhöhet. So mußten sie auch im schönen Verhältnisse, jede allein und auch durch die andere aufgeregt, entwickelt und geübt werden. Diese drei verbunden, wirken auf das Göttliche im Menschen, auf das Geistigere im Thier, und nach jener schönen Sage wurden Felder und Wälder in Bewegung gesetzt durch ihren Reitz. Hier ist für das Auge, das Ohr und den inneren Sinn Alles

gegeben, was das Gemüth erheben, und für das Höhere, Heilige beleben kann, wenn es nicht zu gemeinem Aug- und Ohrenkitzel entweiht wird. Vielleicht daß ein künftiger ästhetischer Genius diese drei Grazien des Lebens in einer höhern Gestalt wieder vereinigt, und mit dem Leben im Wahren zugleich ein Leben im Schönen, auch für das Volk begründet. *)

So wie bei Bildung der Sprachkraft ein Gegenstand erfordert wurde, an dem der Zögling die nothwendigen Verhältnisse der Sprache anschaute, erkannte: so ist auch ein Gegenstand nöthig, an dem der Zögling die Anfangspunkte des Aesthetischen anschauen kann. Das ist gute Poesie. Gutgewälte poetische Stücke werden darum in einer gewissen elementarischen Ordnung mit den Zöglingen und von ihnen gelesen, und sie angeleitet, ihre Schönheiten zu finden und zu bezeichnen.

Noch ist der Stufengang dieser Bildung nicht gefunden, der vielleicht ganz nahe liegt. Aber es ist ein schöner Grundsatz, der nach der Pestalozzischen Methode befolgt werden soll, lauter wirkliche und für jedes Lebensalter schöne Gegenstände jeder Art von Anschauung vorzulegen. Es muß, auch in den frühern Jahren, nichts vorkom-

*) Dieß ist wirklich Pestalozzis, Pfeifers und Nägelis Zweck, und wird er von ihnen erreicht, so ist dieser prophezeihende Wunsch erfüllt.

men, was dem Zögling, auf einer höhern Stufe der Bildung, nicht mehr schön oder wollautend erscheint. Die Kunst soll sich nicht zu dem Zögling herablassen; er soll zu ihr heraufgehoben werden. Das Schöne soll nicht weniger schön erscheinen, das Wollautende nicht weniger Wollaut haben, um von dem Schüler als schön und wollautend empfunden zu werden; er soll das Vollendet-Schöne empfinden lernen. Poesie läßt sich für Kinder so wenig popularisiren, wie Mathematik.

Auch hier findet, wie Sie sehen, die Erklärungsmethode (todte Buchstabenmethode) nicht statt, und soll nicht statt finden. Der unmittelbare Eindruck des Schönen für jeden Sinn soll sich im Innern des Zöglings widerspiegeln. Er soll Schönheit, Wollaut, Ebenmaaß nicht beschreiben lernen, sondern empfinden, wo es ist. Er soll zum Anschauen des Schönen gelangen; und wenn er vielseitig angeschaut, gehört, genossen hat, das Schöne, den Wollaut, die Harmonie, das Ebenmaaß: dann soll er die Regel selbst finden, warum es nicht anders seyn kann, und welches der Maaßstab des Schönen ist. So muß ihm also lauter wirklich-Schönes zum Anschauen gegeben werden, damit er die Regel sicher finde.

Nichts ist darum nachtheiliger für wahre Bildung, als wenn man jungen Leuten auf Gymnasien — Aesthetik und Poetik liefet. Aller ästhetische

Sinn stirbt dadurch in ihnen ab, weil er nicht entwickelt wird, und er wird nicht entwickelt, weil die jungen Leute wähnen, sie hätten ihn schon, da sie ästthetische Floskeln und Kunstwörter hersagen können, und Regeln für jede Art von Poesie auswendig wissen. Sie versuchen, Alles zu machen, weil sie nie zum Bewußtseyn kamen, was sie eigentlich können; und glauben, Alles gut gemacht zu haben, weil sie ihre Regeln in einem Aufsatz beobachteten, und eine bestimmte Zal von Rednerfiguren, — so viel man befiehlt, — daran anbrachten. Unerträglich ist der ge- und verschobene Styl, das Preciöse, wovon sich nur die besten Köpfe spät losreissen können. Sehr wahr sagt Schwarz *): „Mädchen fällen ein weit richtigeres Urtheil in Sachen des Geschmacks und des Sittlichen, und ihre unwissenschaftliche (nicht aus einer Aesthetik oder wissenschaftlichen Moral hervorgeholte) Worte sind unendlich mehr werth, als alle Terminologien der ästhetischen und moralischen Lehrbücher. Deßhalb verdirbt man auch die weibliche Natur, (und die männliche) wenn man sie durch Phrasen solcher Bücher bilden will. Die jetzige Welt ist mit solchen Verkehrtheiten für ihre Verbildung bestraft." Allein es gilt nicht blos von Mädgen, sondern auch von Knaben und Jünglingen; denn von dieser Seite ist alle Jugend weiblich.

---

*) Erziehungslehre, 3 B., 1. Abth., S. 80.

Die ästhetische Bildung — das sehen Sie auch jetzt ein — muß aber auf die Entwickelung des Geistes und Herzens gebaut werden. Das ächt = Schöne muß nur die herrliche Verkörperung des Wahren und Guten seyn, — seine natürliche und ewige Gestalt. Ohne das Wahre und Gute wär' es Körper ohne Geist, wie es so viele Gemälde aus der Niederländischen Schule, und so manche Bravourarien verkünstelter Italiener, und so viele Klingsonnette mancher neuen Dichter sind.

Auch die ästhetische Leitung der Zöglinge muß also Ahnungen des Höhern und Bessern in ihnen wecken, ihren Sinn für die Schönheiten der Natur öffnen, ihre Einbildungskraft erweitern; ihr ganzes Leben muß dadurch abwechselnder, dramatischer, poetischer werden. Sie müssen dieß Leben und Alles mit poetischem Auge ansehen lernen, alle Poesie mit poetischem Sinne genießen. Man öffnet ihnen dadurch eine neue geistige Welt, in der sie selig sind und selig machen, was rings um sie her ist. Sie werden Jünglinge im schönsten Sinne des Worts, — Söhne des Paradieses, das aufgieng in ihrem Gemüth.

Für das Schöne muß es ein A B C der Anschauung geben, so gut wie für das mathematisch=Richtige. Die Hogartische Wellenlinie gehört wol ohne Zweifel dazu, ist aber wol der Anfangspunkt dieses A B C nicht. Ein ästhetisch = philosophischer

Kopf, der zugleich, wenigstens beobachtender Pädagog wäre, könnte es wol aus Camper, Winkelmann, de Piles, Home, Webb, Mengs, Lavater, und aus den Umrissen der Antiken herausfinden. Anschauung der Elemente und ihrer Zusammensetzung, Nachbildung von Beyden, — des Schönen und nur des Schönen; Aufsuchen und Auffinden seiner Elemente in ganzen Formen und Körpern; Bemerken des Schönen in Gewändern und Drapperien; Aufsuchen dessen, was man malerisch nennt, in Landschaften und Landschaftsgemälden, Nachbildung der einzelnen Theile, und Zusammensetzung derselben in ein Ganzes — mit der Zeit: Aussprechen des Eigenthümlichen desselben in Worten und Zeichnungen; das wären etwa, flüchtig entworfen, die Grundrisse einer elementarischen Bildung der ästhetischen Anschauungskraft, die noch auf einen Pestalozzi, Buß oder Krüsy wartet. — Der Tastsinn könnt' auf eine ähnliche Art an Körpern und ihren Formen gebildet werden. Wie weit die ästhetische Bildung desselben möglich ist, zeigt das Beyspiel des schon so lange blinden Pfeffels, der als Blinder einer der größten Kenner von Statüen geworden ist.

Sie sehen aus dieser Darstellung, wie viel in dem Geist der Pestalozzischen Methode liegt, auf wie Vieles sie angewendet werden kann, und auf wie Vieles sie, seit ihrer Bekanntmachung, schon angewendet worden ist. Es wäre die Sache

aller Pädagogen, — nicht darüber zu streiten, was darin neu und nicht neu wäre, nicht an einzelnen Stufenfolgen zu kritteln, und dann zu thun, als ob sie die ganze Methode weggekrittelt hätten, sondern in dem, auf die menschliche Natur gebauten, also unläugbar richtigen Geiste der Methode fortzuarbeiten, ihn auf alle Fächer der menschlichen Bildung auszudehnen, die Methode nicht theilweise, etwa ein halbes Jahr, sondern Alles, anhaltend, mehrere Jahre durch, zu versuchen, *) oder vielmehr — sich vorher an

---

*) „Das Scheitern mancher Versuche," — schreibt Niederer, am 8. Februar d. J. — „ist sehr natürlich. Noch mit hunderten wird's nicht besser gehen. Man muß die Methode nicht als Form- und Zahlenwerk, sondern als Geisteswerk behandeln. Das kann nur der, der sie mit mütterlichem Sinn umfaßt und treibt, oder als geistiges Werk in ihren Wirkungen gesehen hat. In den Pestalozzischen Anstalten muß man ihre Ausübung sehen, wär' es auch nur um des Tons der Behandlung willen." (Das finde ich sehr wahr. Nie hätte ich den Geist der Methode erfaßt, wenn ich nicht selbst in Buchsee gewesen wäre.) Machen Sie in ihren Vorlesungen doch auch darauf aufmerksam, und zeigen Sie, was zu gültigen Erfahrungen gehört. Die Hauptsache ist gewiß, daß man Menschen an der Quelle selbst bilde, und durch diese, in der Methode lebende (das ist noch etwas Anderes)

Ort und Stelle von der Wirkung der Methode überzeugen, und dann mit voller Ueberzeugung anfangen und fortsetzen. Sie würden dann den Erfolg selbst sehen, und — erstaunen. Was in Yverdün möglich ist, muß auch in Bremen, Hamburg, Frankfurt, auch in Berlin, Wien, Dresden, Leipzig und Petersburg möglich seyn, wenn man thut, was in Yverdün gethan wird, und wird, so weit es nöthig ist, in jeder Landschule eingeführt werden können, wenn man Lehrer hat, die die Methode ausüben können, und Männer, die, eingeweiht in ihren Geist, sie zu leiten im Stande sind.

---

als: mit der Methode bekannte) Menschen, Experimental- und Meisterschulen anlege, und dann lieber zurückbleibe mit den einzelnen Versuchen ohne Plan, ohne Geist, etwa in einer bloßen Nebenstunde angestellt. Was den ganzen Menschen in Anspruch nehmen soll, wird ihn doch, so Gott will, auch ganz beschäftigen dürfen.

Siebente Vorlesung.

Bildung zur Sittlichkeit.

Wären unsere Kinder zu allem dem gebildet, was wir bisher durchgegangen haben; wär' Anschauungskraft, Denk- und Sprach- und Kunstkraft in ihnen im schönsten Verhältniß bis auf den höchst-möglichen Punkt geübt: sie wären doch noch nicht zu Menschen gebildet. Ohne Sittlichkeit und Religiosität ist der Mensch kein Mensch. Aus diesen Wurzeln allein wächst der edle Stamm der Humanität oder der Menschlichkeit auf. Sittlichkeit und Religiosität ist die höchste Würde der menschlichen Natur. Nur wenn der Mensch, getrieben von Dank, Vertrauen und Liebe, sich frei entschließt, recht zu handeln, das heil'ge Gesetz der Sittlichkeit zu respectiren, trotz allen Reitzungen zum Unrecht; nur wenn er sich vom Sichtbaren zum Unsichtbaren, von der Gabe zum Geber zu erheben vermag; wenn er mit seinem Dank, seinem Vertrauen, seiner Liebe, seinem Herzen umfassen kann den Vater der Menschen wie seinen Vater: nur dann ist das Werk

der

der Menschenbildung an ihm vollendet; nur dann ist er Alles, was aus dem Menschen werden kann und werden soll, ein Mittelglied zwischen der Körper- und Geisterwelt, das sich ganz zur Geisterwelt heraufbilden kann und heraufbilden soll. Es kann Menschen von sehr gebildetem Anschauungs-, Denk- und Sprachvermögen, von sehr geübter Kunstkraft geben, und doch eckeln sie jedem feinsinnigen, besonders weiblichen Wesen, sobald es zu Tage kommt, was sich so leicht und bald offenbart, daß sie ohne Sinn für Sittlichkeit und Religion sind. Ihnen fehlt der eigentliche, das Heiligthum des menschlichen Gemüths berührende Reiz, der Glauben und Liebe weckt, Glauben und Liebe nähren und erhalten kann. Es ist ein derber, harter Ausdruck, den Pestalozzi braucht, wenn er einen Menschen, bey dem blos Anschauungs-, Denk- und Sprachkraft gebildet ist, eine Vernunftbestie, oder, in so fern er hauptsächlich nur sensibel ist, einen Vernunftesel nennt; aber es ist allerdings etwas Wahres daran. Denn hauptsächlich durch Sittlichkeit und Religion erhebt sich der Mensch zum Menschen und über das Thier. Diese große Wahrheit wird von Pestalozzi also ganz anerkannt, und sie ist eine leitende Hauptidee bey seiner Methode. Ich bezeuge Ihnen, daß mir bis jetzt kein Erziehungsinstitut vorgekommen ist, das eine so bestimmt-religiöse Tendenz hätte, als das Pestalozzische. Damals, als ich dieß schrieb, war

man noch mehr als jetzt zweifelhaft über den religiösen Geist des Pestalozzischen Instituts und seiner Methode. Jetzt hör' ich von diesen Zweifeln nichts mehr. Nur die, die mehr an gewissen, gewohnten Worten als an der Hauptsache hängen, wissen noch nicht recht, ob sie trauen sollen, da sie ihre bekannte, religiöse Ausdrücke nicht finden. Da sich aber Pestalozzi selbst über positife Religion, Christus, Christenglaube und Christensinn bestimmter erklärt hat; da man bey dem Religionsunterricht in Yverdün für den dogmatischen Theil das, gewiß sehr positif-christliche Evangelium Johannes, und für den moralischen die, gewiß nicht vernünftelnde, durch Beweggründe insinuirende, sondern positif-vorschreibende Bergpredigt Jesus zum Grunde legt; *) da Niederer in seiner trefflichen Einweihungsrede der dortigen Sonntagsversammlungen **) für denkende Köpfe, die religiöse Ansichten, die in Yverdün herrschen, entwickelt hat, fällt ja wol aller Zweifel weg. Es ist bey religiöser Bildung nicht zuerst und hauptsächlich um Religionserkenntniß, um Bekanntschaft mit Moral, sondern um Bildung des sittlichen und religiösen Sinns zu thun. Die Zöglinge sollen nicht viel über Sittlichkeit und Religion

---

*) Wochenschrift für Menschenbildung, 2. B., 1. Heft, S. 10.

**) Daselbst, 3. Band, 1. Heft, S. 3.

reden können: sie sollen religiöse und sittliche Knaben und Jünglinge werden, so wie sie nicht über Denken und Gebrauch der Seelenkräfte, über die Natur und den Umfang des Anschauungsvermögens, die Beobachtungen und Erfahrungen Anderer sollen nachplappern, sondern ihre Anschauungs- und Denkkraft sollen brauchen lernen, Pestalozzi, oder der neuste Darsteller seiner Methode, Niederer, drückt sich auch darüber ganz bestimmt und sehr stark aus. „Die Lehrer der Pestalozzischen Anstalt," sagt er, „würden jeden Augenblick der Lehrart, nach der sie unterrichten, entsagen, wenn sie nicht im Punkte der Sittlichkeit und Religion eine Zuversicht des Erfolgs einflößte, indem sie das höchste Bedürfniß des Menschen und der Menschheit anerkennen."

Pestalozzi und seine Gehülfen glauben allerdings, daß die ganze Methode der Bildung wenigstens vorbereite und mitwirke bey der sittlichen Bildung. Die Anschauung des Wahren und Nothwendigen in allen Gegenständen des Denkens, meynen sie, müsse zur Darstellung des Nothwendigen und Unbedingten im Handeln stimmen. Der Zögling, der das unwandelbare Gesetz in Form, Zahl und Sprache anerkenne und befolge, habe auch ein Vorbild von dem unwandelbaren Gesetze der Sittlichkeit. So wie er sich dem reinen Wohlgefallen an dem Schönen und Angenehmen hingebe, so sey er auch für das

Wolwollen oder die sittliche Stimmung gewonnen. Aber ich muß gestehen, daß mir diese Folge nicht richtig, wenigstens nicht sicher zu seyn scheint. Ja, bey dem Menschen, den man sich setzt, so wie er in das System paßt, mag es wol der Fall seyn; aber der Mensch, besonders der junge Mensch, scheint mir so leicht, und auf diesem Wege noch lange nicht für Sittlichkeit gewonnen. Das Nothwendige, der innere Zusammenhang des Sittlichen, wird wahrlich nicht so leicht anerkannt, wie der nothwendige Zusammenhang in den Anfangspunkten des Denkens, der dem Zögling anschaulich gemacht werden kann. Gibt es ja so viele erwachsene, von manchen Seiten gebildete Menschen, die ihn nicht anerkennen! Man hat noch kein Vorbild von dem hohen, geistigen Gesetz der Sittlichkeit, wenn man die unveränderlichen Gesetze in Form, Zahl und Sprache einsieht, von denen sich das Kind meist durch die Sinne überzeugen kann. Man kann sich dem Schönen und Angenehmen hingeben, aber darum nicht der Sittlichkeit, die oft etwas verlangt, was für den Augenblick nicht angenehm ist. Denn — was uns ja tägliche Erfahrung lehrt — der Mensch, und noch mehr das Kind, befolgt nicht immer, was es auch als recht und gut einsieht, und noch weniger darum, weil es das einsieht. Die Vernunft hat über wenige Menschen die Herrschaft, die sie haben sollte; und am wenigsten über Kinder. Sie brauchen

nicht zur Sittlichkeit vorbereitet zu werden; sie sind schon hoch-sittlich, wenn diese Herrschaft organisirt ist. „Ein Syllogismus (Vernunftschluß),“ sagt Richter mit Recht, „gräbt die Blutströme unsrer Leidenschaften nicht ab. Die Vernunft ist ein Wegzeiger, der den Weg zeigt, aber nicht hinführt; der Mensch muß, wie alte hölzerne Gebäude, gehoben werden, wenn er reparirt werden soll.“ Wer die Neigung des Kindes nicht gewonnen hat, der hat es noch nicht zur Sittlichkeit gestimmt. Indeß will ich damit gar nicht läugnen, daß die Pestalozzische Methode, das Anschauungs-, Denk- und Sprachvermögen zu bilden, vortheilhaft für die Sittlichkeit des Zöglings sey. Sie erhält ihn in beständiger Thätigkeit, und in einer solchen, die ihn nicht unangenehm ermüdet, weil sie ihn nicht überspannt, weil sie dem jetzigen Grade seiner geistigen Entwickelung angemessen ist. Sie gibt dieser Thätigkeit das Vielseitige, das auf jede Kraft Beschlag legt, und dadurch den unregelmäßigen Gebrauch der Kräfte hindert. Sie zügelt seine Einbildungskraft durch die Lenkung auf das Wahre, auf Ordnung und auf wirkliche Verhältnisse, und hält sie dadurch ab von dem Brüten über Verkehrtheiten, worauf die frey umherschweifende Einbildungskraft so oft verfällt. Dadurch wird also Sittlichkeit leichter gemacht; man kömmt den meisten Hindernissen derselben zuvor. Es wird noch kein guter Saame des religiösen Sinns in das

Herz gesäet; aber es wird verhindert, daß nicht Dorn und Disteln darin aufwachsen können.

Doch man rechnet auch in der Pestalozzischen Methode darauf nicht hauptsächlich. Man sucht vor Allem, Dank, Vertrauen und Liebe gegen die Erzieher zu erregen, weil man diese Dreieinheit von Empfindungen für die Elemente aller Sittlichkeit, und mit großem Rechte hält. Sittlichkeit, wie Vernunft, muß von Innen heraus gebildet werden; und dieß hohe Gesetz für den Erzieher muß das Wort des Reinsten und Tiefblickendsten seyn. „Machet erst das Inwendige rein, so wird auch das Aeußere rein werden." Was nicht aus Dank, Vertrauen und Liebe fließt, das ist Pharisäerwerk, so sittlich-glänzend es auch erscheinen mag. Wer also diese Empfindungen nicht in dem Gemüth aufzuregen weiß, der bringt nie Früchte der Sittlichkeit hervor, die aus dem Innern des Menschen erwachsen. Was er durch Zwang, Eigennutz oder Eitelkeit sittlich-Scheinendes bewirkt, sind Früchte, an einen todten Baum angebunden; der ganz sittliche Mensch wird ein Christkindsbaum, der ohne Wurzel in Holz eingeleimt ward, der die Aepfel und Nüsse trägt, aber sie nicht erzeugt hat.

Sind diese Empfindungen aufgeregt, so muß der gute und feste Wille der Erzieher den Zöglingen anschaulich gemacht werden. Jene müssen vor den Augen dieser so handeln, wie

es dem Gesetze der Sittlichkeit gemäß ist. Sie müssen zeigen, daß sie es gern thun, daß sie sich dabei glückselig finden und ruhig. Gern ahmen ihnen nun die Zöglinge nach. Man verähnlicht sich leicht und gern dem, dem man vertraut, der sich unsern Dank und unsre Liebe erworben hat.

Man bemüht sich, Einbildungskraft und Herz rein zu erhalten. Die Zöglinge lesen und hören nichts, was auf Ausschweifungen irgend einer Art winkt. Sie sind unter beständiger Aufsicht, werden in beständiger Thätigkeit erhalten, und den Rest der Zeit, so viel möglich, in der freien Natur, oder in einer gymnastischen Uebung. Ermüdet legen sie sich dann zur Ruhe, und stehen zu bestimmter Zeit früh wieder auf, mit neu belebten Kräften, zu neuer Arbeit und neuer Ermüdung, die ihnen Genuß und Bedürfniß wird. So wird gegen Verkehrtheit verwahrt, und besonders gegen jene unnatürliche Ausschweifung, die der Tod alles geistigen und sittlichen Lebens ist.

Ohne Zweifel ist der erste Keim des Verderbens jenes unbestimmte und bewußtlose Phantasiren, das der Müßiggang oder die einseitige Thätigkeit erzeugt. Dieß geht leicht in Zerstreuung, die Zerstreuung in Leichtsinn, der Leichtsinn in Leichtfertigkeit, und diese in Selbstverderben über. Bemächtigt man sich aber der ganzen Thätigkeit des Kindes von seiner frühesten Jugend an, so wird dieß unbestimmte Herumschweifen der Einbil-

dungskraft unmöglich, und das Kind ist wahrscheinlich durch diese Mittel vom Verderben gerettet. Ich sage: das Kind, vielleicht auch der Knabe bis in gewisse Jahre, und das Mädchen noch später hinaus. Aber ich glaube nicht, daß dadurch allein der Mensch sicher zurückgehalten wird von Ausschweifungen jeder Art, auch in der Zeit, wo sich Leidenschaften regen. Sie bemächtigen sich seiner Thätigkeit, seines ganzen Seyns, mehr als sich irgend eine Kunst oder ein Geschäft seiner bemächtigen kann. Weiß man alsdann die herrschende Leidenschaft nicht zum Vortheil der Sittlichkeit zu nutzen, oder lebt nicht etwas Höheres, Heiliges in dem Menschen, was ihn über sich selbst erhöht, und über jede Art von sinnlicher Neigung, die ihn fortziehen will; so kann er doch versinken. Die Thätigkeitskräfte werden gelähmt, oder gebraucht im Frohndienst der Leidenschaft. Die Vernunft wird bestochen, bethört von der Leidenschaft; sie muß vertheidigen, was sie bekämpfen und überwinden sollte. Nur in der Höhe ist man gesichert vor der betäubenden Sumpfluft, die uns endlich in den Sumpf hinzieht. Nur in der Höhe umweht uns die Lebensluft, durch die der Mensch wieder zum vollen Gebrauch seiner Kräfte kommt.

Ein anderes Beförderungsmittel der Sittlichkeit ist Gewöhnung an Sittlichkeit. Die tägliche Erfüllung seiner Pflichten muß dem Zögling

so zur andern Natur werden, wie ihm das Waschen am Morgen ist. Er muß eine vernachläßigte Pflicht, oder ein begangenes Unrecht so wenig an sich ertragen können, wie einen Schmutzfleck in seinem Gesicht. Das Innere soll freilich hauptsächlich auf das Aeußere wirken; aus einem reinen Herzen sollen reinsittliche Handlungen fließen; aber es wirkt leichter und schneller, wenn es durch Gewohnheit unterstützt wird. Man kann sich an Tugenden gewöhnen, wie an Laster, ob man es gleich nicht so leicht kann, und darum nicht so oft thut. Ich kannt' einen Mann, der nicht gut einschlafen konnte, wenn er nicht Jemand eine Gefälligkeit erwiesen, eine Freude gemacht hatte; und sie ist ja bekannt, die Klage jenes edeln Römers, am Abend eines Tages, an dem er sich nichts Gutes gethan zu haben bewußt war: diem perdidi! (Ich hab' einen Tag verloren!)

Lassen Sie mich diese Gelegenheit benutzen, um Sie auf ein Hülfsmittel der Tugend aufmerksam zu machen, das von der unbestreitbarsten Wirksamkeit ist, und doch noch so selten gebraucht wird. Es ist die Uebung, sich selbst etwas zu versagen, freiwillig ein Opfer zu bringen, sich einem kleinen Leiden hinzugeben, — nicht, um damit etwas Sittliches zu thun, sondern um seine sittlichen Kräfte zu üben; nicht, als ob es eine Tugend wäre, sondern um sich fähig zu machen, einst manche Tugend aus-

zuüben; nicht als Zweck, sondern als Mittel. Dadurch wird die Herrschaft des Menschen über seine Sinnlichkeit begründet und befestigt; es ist also für die Tugend von dem größten Gewicht, da sie ja in nichts Anderm besteht, als in Beherrschung der sinnlichen Neigungen durch das Pflichtgebot. Wenn die Mutter oder der Erzieher ein stilles Beispiel geben; wenn sie mit wenigen, einfachen Worten den Zögling hinweisen auf diesen Zweck, damit nicht das Mittel genommen werde für den Zweck; wenn sie jenen edeln Stolz in dem Zögling aufzuregen wissen, der nicht dem Thier in sich Herrschaft gestatten will über den Gott in sich: so können sie viel wirken auf seinen freien Entschluß, sich manchmal etwas zu versagen, um nicht abhängig zu werden von einem solchen Bedürfniß. Anfangs könnten sie Lagen veranstalten, kleine Landpartien, Fußreisen ꝛc., durch die gewisse Entbehrungen nöthig gemacht werden. Dieß giebt wenigstens mit der Zeit eine Fertigkeit, wenn es auch noch nichts Sittliches hat; diese Fertigkeit erleichtert aber die Sittlichkeit. Welche treffliche Schule für diese Uebung war das Institut in Burgdorf, als manchmal noch so manches fehlte, was zur anständigen Unterhaltung und Verpflegung der Zöglinge gehörte! Von Liebe getrieben, unterwarfen sie sich jeder Einschränkung; und vor ihnen Pestalozzi und die Lehrer. Man wetteiferte, wer sich am meisten versagen könne, aus Liebe;

und Pestalozzi hatte nur mit Vaterscharfsinn zu sorgen, daß man es nicht zu weit trieb. Ich wüßte nichts, wodurch der sittlichen Verweichlichung, Schwäche und Schlaffheit mehr entgegengearbeitet werden könnte, als durch diese sittliche Gymnastik (Uebung der sittlichen Kräfte). Sie ist die nöthigste unter allen, weil gerad' in unserm Zeitalter die Kraft, zu entbehren aus Pflicht, Opfer zu bringen, Leiden zu übernehmen aus Pflicht, die schwächste ist, also am meisten Uebung bedürfte.

Auch diese Gewöhnung an Sittlichkeit hat ihre Stufenfolge, und muß sie haben, wenn von den Zöglingen nichts übersprungen, wenn ihnen nichts zu schwehr gemacht werden soll. Sie müssen erst ihre eigene, und dann andere Angelegenheiten täglich und pünktlich besorgen. Sie werden angehalten, ihr kleines Eigenthum zu übersehen, und sich selbst davon Rechenschaft zu geben. Dadurch werden sie vorbereitet auf das Leben, wo man auch seine Angelegenheiten pünktlich besorgen, sein Eigenthum bewahren, und sich davon Rechenschaft geben muß. Der Begriff von Eigenthum wird ihnen früh eingeprägt, und jeder gewöhnt, heilig zu halten das Eigenthum eines Andern. Frühe werden die Zöglinge gewöhnt, sich als Glieder einer sittlichen Gesellschaft zu betrachten, und durch Ausübung werden sie auf den Grundsatz geleitet, daß zwischen unsern Rechten und

Pflichten das heiligste, unzerstörbarste Verhältniß sei; daß mit unsern Rechten auch unsre Pflichten wachsen; daß es kein Recht ohne Pflicht gebe. Sobald sich also ihre Kräfte entwickeln, werden sie angehalten, einen wolthätigen Gebrauch davon zu machen. Die Aeltern werden Lehrer der Jüngern; leiten, lenken, warnen die Jüngern mit sanfter Liebe. Alles wird ihnen nicht blos als Pflicht vorgesagt; sie werden darüber nicht examinirt: sie werden in Ausübung dieser Pflichten geübt. Durch das, was sie selbst thaten, und Andere thun sahen, wird ihnen erst die Pflicht als Pflicht verständlich. Ohne anspruchloses Handeln giebt es keine Tugend; und nichts nährt mehr die Ansprüche, als das viele Reden von hohen Tugenden, womit man so oft die Ausübung zu ersetzen wähnt. Die Zöglinge werden geübt, Pflichten zu erfüllen, so natürlich, wie sie schlafen, essen, trinken und athmen. Ihre linke Hand muß nicht wissen, was die rechte thut.

Der unbedingteste Gehorsam wird gefordert, der jedoch auf Dank, Vertrauen und Liebe gegründet ist. Dieser Gehorsam muß Bildung zum Gehorsam gegen Gott seyn. In dem Erzieher muß der Zögling das personificirte Gesetz sehen, so wie einst in Gott. Es fällt also auch alles Erklären und Zergliedern, es fallen alle Beweggründe weg, wodurch der Gehorsam aufhören würde, Gehorsam, also auch auf-

hören würde, sittlich zu seyn. Die Erzieher fordern aber nichts von ihm, als was er sich einst selbst als sittliches Gesetz auflegen wird, wenn er sittlich gebildet ist.

Aus eben diesem Grunde fallen auch alle Auszeichnungen, alle äussere Reizmittel, Belohnungen ꝛc. weg. Sie würden ihre Handlungen verunreinigen, und ihnen den einzigen Grund nehmen, wodurch sie sittlich werden, nämlich das Gefühl ihrer Nothwendigkeit als sittliche Wesen. Die Zöglinge sind unermüdet thätig, weil die Thätigkeit sie erhebt und befriedigt. Sie sind folgsam, wolwollend und gutmüthig, bloß um es zu seyn; weil sie darin fülen das wahre Wesen und Leben der menschlichen Natur.

Damit es aber immer deutlicher werde, das Bewußtseyn ihrer Handlungen, und bleibender; damit er früher schwinde, der jugendliche Leichtsinn, der keine bleibenden Folgen seiner Handlungen glaubt, weil er die Handlungen vergessen hat, also jede Handlung mit ihren Folgen getilgt wähnt, sobald er sie vergaß: so findet alle Morgen und Abend eine allgemeine Prüfung und Erinnerung statt. Hier wird es in ihnen aufgefrischt, was Dank, Vertrauen und Liebe von ihnen fordern, und sie werden aufmerksam darauf gemacht, in wie ferne sie diesen Forderungen entsprachen. Man beschränkt sich nicht darauf, sie aufmerksam zu machen auf das, was sie Verkehrtes thaten,

sondern auf das, was sie Pflichtmäßiges unterliessen. Man weiset sie hin auf die Lücken, die aus ihren Fehlern entstehen, für sie selbst und für Andere. Jeder Einzelne wird einzeln auf das geleitet, was er thun sollte, und was er gethan hat; wie er von Stufe zu Stufe höher streben solle, und durch welche Mittel er es könne.

Das ist die einzige Uebung, die Pestalozzi vornimmt, und die auch er allein so vornehmen kann. Er ist nichts weniger als beredt, die Worte fliessen ihm gar nicht; aber er hat eine Traulichkeit, Herzlichkeit, Väterlichkeit im Tone seiner Stimme und in seinem ganzen Wesen, die besser als alle Beredsamkeit wirkt. Vielleicht öffnete er alle Kinderherzen gerade darum auch so ganz, weil das, was er sagte, durchaus nichts von dem Gepräge einer Rede trug. — Und was sagt' er? — Schlicht und einfach trat er unter die versammelten Zöglinge, und erinnerte am Abend daran, daß wieder ein Tag herum sey, an dem sie Alle Manches hätten thun sollen, und viel Gutes empfangen hätten. Er fieng von sich an, und sprach so offen so individuell über das Gute, was er genossen, über das, was er gethan und unterlassen hatte, als wär' er in seiner einsamen Schlafstube, allein vor dem, der in das Herz sieht. Nun fragt' er die Zöglinge freundlich, ob sie auch so etwas zu sagen hätten; und auch sie legten ihre Bekenntnisse ab. Er machte sie aufmerksam auf die Quellen ih=

rer Fehler, rieth ihnen gewisse Mittel, macht' ihnen Muth, ermahnte sie zu mehr Ernst, erzählt' ihnen ein und das andere Beyspiel, wie ein Knabe sich selbst überwunden habe, Herr über seine Neigungen geworden sey. Nur Einmal beschloß er mit einem höchst einfachen und kurzen Gebet. Er hätt' öfter, obgleich nicht immer, damit schließen können. *) Am Morgen wurde geredet von der Erquickung nach dem Schlaf und von den Geschäften des Tages. Es wurden Vorsätze gefaßt, besonders mit Beziehung auf die Fehler des vorigen Tages, oder die jedem gewöhnlichsten Fehler. Pestalozzi sprach dann meistens ein muthvolles, muthweckendes Wort, was er so herrlich-wahr kann; und so gieng es zu der Arbeit. Am Ende jeder solcher Stunden vermißt' ich den Gesang von ein Paar geist- und herzerhebenden Versen, die den Vorsatz, die Reue, die Bitte um Leitung und Kraft, noch recht in das Gemüth hineingesungen hätten. Es wäre ganz im Geist der Pestalozzischen Methode gewesen! Ohne Zweifel wird jetzt gesungen, weil so viel für Gesangbildung als Menschenbildung geschehen ist.

Man geht nun weiter! Man macht den Zögling aufmerksam auf seine sittlichen Anlagen, auf sein Gewissen, seinen Vollkommenheitstrieb, auf Alles, was ihn ziehen und

---

*) Er betet jetzt täglich mit den Kindern.

leiten soll, ein sittlicher Mensch zu werden. Man sucht es ihm zur Anschauung zu bringen, indem man ihn erinnert an das, was bey dieser oder jener Gelegenheit in seinem Innern vorgieng. Wie man ihn durch das Buch der Mütter mit seinem äussern Körper bekannt machte, und ihm seine eigenen Glieder und ihren Gebrauch zum deutlichen Bewußtseyn brachte; so bringt man es ihm zum Bewußtseyn, was sein Herz ist, kann, soll und bedarf. Durch seine Verbindung mit Aeltern, Geschwistern, Lehrern, Mitschülern wird ihm dieß Bewußtseyn deutlich. Dadurch kommen sie ihm zu Tage, seine sittlichen Bedürfnisse, Kräfte und Pflichten; an diese Verbindung wird auch Alles angeknüpft. Er wird aufmerksam gemacht auf das, was man an ihm that und thun mußte, wenn er so weit kommen sollte; was er also an Andern thun muß, was Andere mit Recht von ihm fordern, was die natürliche, nothwendige Verbindung der Menschheit in diesem engen Familienkreise fordert. Von diesem Kreise wird er aber nun weiter geführt; aus seinem älterlichen Hause, aus dem Hause, wo er erzogen wird, auf die grössere Gesellschaft, auf das Vaterland, auf die Menschheit, in so fern er sie berührt, oder einst berühren wird. Es ist nun leicht, ihn zu leiten auf die Nothwendigkeit des Wolwollens, der brüderlichen Liebe. Was die Pflicht vorschreibt von Wahrheit, Gerechtigkeit, Billigkeit, Dienstfertigkeit, kann

ihm

ihm nun anschaulich dargestellt werden, als heiligstes Gesetz der sittlichen Wesen, und seine Befolgung als heilige Schuld der Dankbarkeit, die er entrichtet für das, was man an ihm that. Jetzt wird es ihm auch nach der christlichen Besserungsmethode dargestellt, als dankbare Befolgung des Willens dessen, der so viel für ihn gethan hat. Alles Reden von allgemeinen Gesetzen und allgemeinen Pflichten ist leeres, todtes Wortspiel, wenn der Zögling nicht anschaulich erkannt hat, daß er nicht seyn, nicht das seyn würde, was er ist, wenn Andere nicht an ihm befolgt hätten diese allgemeinen Gesetze, wodurch Menschen einander zu Menschen entwickeln.

Das Ziel der sittlichen Bildung ist also das: die Zöglinge sollen in ihren eigenen Bedürfnissen die Bedürfnisse Anderer erkennen; aus dem, was Andere ihnen seyn mußten, sollen sie lernen, was sie Andern seyn sollen. Bekannt mit diesen Bedürfnissen und Pflichten durch ihren Familienkreis, sollen sie in jedem Menschen, der ihnen nahe kommt, ein Glied der grossen Familie ansehen, die den Geschlechtsnamen: Mensch, trägt. So soll sich durch dieß Selbstgefül das vielumfassende Wort des größten Menschenbilders begründen: „Was Ihr wollt, das man Euch thue, das thut Andern auch."

Der Mensch, der seine innere Natur wahr und ganz kennt, ist sich selbst ein heiliges Gesetz. In

sich kennt er die Bedürfnisse der Menschheit. Bleibt er nun bewahrt vor Verderbniß; ist sie in ihm geübt, die sittliche Kraft, die die Tugend fordert: so treibt er sich selbst zur Erfüllung seiner Pflichten, doch nur alsdann, wenn er allseitig entwickelt ist. Der vollständig und in dem richtigen Verhältniß entwickelte Mensch ist, seiner Natur nach, ein sittlicher Mensch.

So weit die Pestalozzische Methode zur Bildung der Sittlichkeit, die ich so einleuchtend und so stark dargestellt habe, wie es in meinem Vermögen ist. Die Schönheit ihres idealischen Ganges fülen Sie Alle. Je mehr sittlicher Sinn und Geschmack in einem Gemüth aufgeregt ist, je mehr wird es angezogen von dieser hohen, sittlichen Grazie; je harmonischer tönt es wieder in dem Allerheiligsten unsers Wesens. Der bessere Theil unserer Menschheit ruft laut: Ja so ist's! so muß es werden! So will auch ich seyn! — Und wirklich schweigt Sinnlichkeit und Eigensucht in einer solchen Stunde ganz. Man glaubt das Ziel ganz leicht zu erreichen, weil es so schön ist, und die Richtung gerade darauf hin geht. Von dem freyen Gipfel dieses sittlichen Enthusiasmus sieht man die Bergspitze, hell glänzend, über den Wolken, die man erreichen soll; und man hält sie für nahe, weil man sie so hell glänzen sieht. Aber — darum hat man sie noch nicht erreicht, und man sinkt noch oft, fast ohnmächtig, zu Boden, mit

dem Glauben oder Unglauben der Muthlosigkeit, du erreichst sie nie! — Doch, lassen Sie uns die Vorschläge ohne Bild und unpartheyisch ruhig beurtheilen. Ich gebe zu, daß es nicht ganz ohne Wirkung bleibt, wenn man den Zögling so anschaulich von der Natürlichkeit und Nothwendigkeit der Pflichterfüllung zu überzeugen sucht. Immer macht es Muth, diese Pflichten zu erfüllen, der wenigstens so lange dauert, als keine Neigung oder Leidenschaft in's Spiel kommt. Von noch größerer Wirkung sind die Fertigkeiten zur Tugend, die man ihm anübt, der unbedingte Gehorsam, an den man ihn gewöhnt, und der humane, unserer freyen sittlichen Natur allein würdige Grund, auf den er gebaut ist, der Dank, das Vertrauen, die Liebe 2c. gegen Aeltern oder Erzieher, die es aufzuregen wußten. So lang ein Zögling vor Verderbniß und Verführung bewahrt werden kann; so lange sich keine heftige Neigungen oder Leidenschaften in ihm regen; so lange keine Lagen kommen, durch die Eigensucht und Mißgunst geweckt wird, werden diese Mittel gewiß ihre volle Wirkung thun. Ein weibliches Wesen, das aus dem guten Familienkreis des väterlichen Hauses in den eben so guten einer eigenen Familie eintritt, und ihn um sich her schafft, kann, so gebildet, ziemlich unverdorben erhalten werden. Aber Lagen und Umstände kommen anders. In jedem Paradiese der kindlichen Unschuld finden sich Schlangen, die

Lüsternheit wecken, Zweifel gegen das Pflichtgebot erregen, und die Einbildungskraft vergiften. Sie wenden sich nicht an den Mann in dem Menschen, an die Vernunft, der das Pflichtgebot klar gemacht wurde, sondern an das Weib in dem Menschen, die Empfindung, die es blos durch die Vernunft weiß. So wird die Empfindung bethört, verführt, und der Verstand wenigstens folgt nach. Bei jener so schönen, der unbewölkten Vernunft so einleuchtenden Darstellung, wo sich der Mensch selbst ein Gesetz werden, und nach diesem Gesetze handeln muß, setzt man dreierlei voraus. Einmal: daß keine äussere Reitzungen kommen, die verkehrte Neigungen aufregen; zweitens: daß auch alsdann, und bei sehr lebhaften Menschen, die Vernunft immer über die Neigung herrsche; drittens: daß die Vernunft immer unbewölkt, von den Neigungen und Leidenschaften unbestochen bleibe, also die sittliche Verbindung mit andern Menschen, und überhaupt, die innere Nothwendigkeit der vollendetsten Pflichterfüllung so deutlich einsehe, wie in den ruhigen Augenblicken des Hinblickens auf Menschenbedürfnisse und Menschenwerth. Aber alle diese drei Voraussetzungen sind, leider! unrichtig. Es kommen allerdings äussere Reitzungen, die auf Sinnlichkeit, Eigensucht und Heftigkeit nur zu stark wirken. Auch die klügste Mutter, der weiseste Vater, der sorgsamste Erzieher hat es nicht in

seiner Gewalt, diese Reitzungen immer und sicher von seinen Zöglingen zu entfernen. Und könnten sie's auch, so lange sie unter ihren Augen erzogen werden; sie müssen ohne Führer und ohne beobachtendes Auge gehen lernen. Sie werden hingeworfen in eine Welt voll Sinnlichkeitsreitze, Eitelkeits- und Eigensuchts- und Ehrgeitzreitze, die mit ungeheurer Gewalt wirken auf die irritable Jugend. Die Sirenen singen Jedem seine Lieblingsmelodie. Das Laster erscheint nicht blos in dem Gewand, — es lügt oft höchst täuschend die Physiognomie der Tugend, und zeigt nicht eher das wahre Gesicht, als bis es bethört und bestrickt hat. Die Vernunft herrscht dann nicht über die Leidenschaft, sondern die Leidenschaft über die Vernunft. Man sieht dann die Nothwendigkeit des Pflichtgebots deutlich genug ein; man kann es beweisen, vielleicht gar trefflich darüber reden und schreiben: aber hingerissen von Leidenschaft, befolgt man es nicht; wenigstens nicht von der Seite, wo die Leidenschaft widerstrebt, wo man es also am ersten befolgen sollte. Sie erwarten ja wol nicht, daß ich Ihnen Beispiele anführe? Wir sind so umgeben damit, und wir haben die Erscheinung so manchmal in uns selbst angeschaut, daß wir keines Beweises bedürfen. Aber dabei bleibt es nicht. Wenn sich eine Leidenschaft in uns häuslich niederlassen will, so ruht sie nicht, bis sie die Vernunft auf ihre Seite gebracht hat. Sie versucht drei Mittel, und

wählt das, durch welches es ihr am besten gelingt. Entweder, sie sucht das hohe Gesetz der Sittlichkeit herabzustimmen, und treibt die Vernunft an, Scheingründe zu finden, warum es übertrieben sei, warum man das, was der Mensch soll, abmessen müsse, nachdem was er mag, oder vorgeblich nach dem was er kann. Man akkommodirt dann die Sittlichkeit nach den Sitten; man erklärt das für unmöglich, was schwehr ist, und das für Recht und Pflicht, was die allgemeine Konvenienz erfordert. Gewisse Arten von privilegirtem Betrug heißen dann: die Konjunkturen benutzen, oder sich in die fatalen Umstände schicken. Sinnliche Ausschweifungen heißen Befriedigung natürlicher Bedürfnisse; sich rächen, heißt: thun, was man seiner Ehre schuldig ist. Und es wär' eine sehr unartige oder schwärmerische Sittenlehre, wenn sie etwas dagegen sagen wollte. Oder man läßt das Sittengesetz stehen, als Ideal, nach dessen Erreichung man streben müsse, das man aber nicht zu erreichen hoffen dürfe, auch nicht zu erreichen brauche. Jeder kommt ihm dann so nahe, als er kann, d. h., als es das Interesse der herrschenden Neigungen erlaubt. Oder man täuscht sich über sich selbst, leitet seine Handlungen aus einem andern edlern Quell her, und sucht selbst als ein reinsittlicher Mensch zu erscheinen, weil man grobe unsittliche Handlungen vermeidet, und die Unterlas-

sung mancher uns schwehrer Pflichten durch äusserst pünktliche Erfüllung anderer, uns leichterer, zu ersetzen sucht. — So ist der Mensch; der noch nicht durch Religion ausgebildete Mensch. Freilich erscheint er hier nicht in dem schönen Lichte der idealischen Verklärung, wie ihn uns der Zauber einer poetischen Seelenlehre darstellt: aber so ist er in der Regel, wenn es auch Ausnahmen geben mag. Und so sehen Sie von selbst, daß durch alle die, an sich trefflichen, von Pestalozzi angegebenen Mittel zu seiner sittlichen Bildung, diese Bildung nicht vollendet werden kann, was er freilich auch nicht erwartet. Das letzte Mittel wirkt im Grunde doch nur auf sein Denkvermögen. Er wird freilich sehr evident überzeugt von der Nothwendigkeit aller gesellschaftlichen Pflichten; aber es wird keine Lust dazu in ihm aufgeregt. Der Zögling lernt klar einsehen, daß ohne Erfüllung des hohen Pflichtgebots die menschliche Gesellschaft sehr übel bestehen würde; aber dadurch bekommt er noch kein Interesse für die menschliche Gesellschaft. Seine Vernunft ist überzeugt, aber seine Empfindung ist noch nicht zum Vortheil der Sittlichkeit gewonnen. Und wenn sie nicht dafür gewonnen wird, so kommen die Hauptressorts der menschlichen Natur nicht in Thätigkeit. Die Sittlichkeit wird nicht fortgebildet nach den Elementen, von denen sie ausging — Dank, Vertrauen und Liebe, die Pestalozzi selbst für die

einzigen wahren Elemente erklärt. Vernunft kann nicht als weiteres Fortbildungsmittel jenen Elementen untergeschoben, die Elemente müssen erweitert werden, wenn Sittlichkeit in Einem Geiste fortgebildet werden soll. Fände sich ein Mittel, dieß Vertrauen, diesen Dank und diese Liebe höher zu lenken und weiter auszudehnen, so daß diese Empfindungen mit Sicherheit durch das ganze Leben durch, zum Vortheil der Sittlichkeit genutzt werden könnten; gäb' es ein Wesen, das dem Menschen für sein ganzes Leben das wäre, was ihm für seine Kindheit Vater und Mutter waren, das seinen Dank, sein Vertrauen und seine Liebe unaufhörlich so aufregte, seinen Gehorsam immer so unbedingt in Anspruch nähme, ihm so ein personifizirtes Sittengesetz wäre: dann, und nur dann ließe sich erwarten, daß der Mensch das hohe Ziel der Sittlichkeit erreichte, wozu das Innerste, Geistigste seiner Natur auf der gehörigen Stufe von Bildung ihn allerdings treibt. Er muß unsterbliche, sittliche Aeltern haben, und er muß gegen sie, seiner Natur nach, immer Kind bleiben können, wenn er ein vollendeter Mensch werden soll. Gewiß wünschen Sie mit mir, daß es so mit unserm Geschlechte seyn möge!

Achte Vorlesung.

Bildung zu Religiosität.

Wir kommen nun zu dem Theile der Pestalozzischen Methode, der Anfangs am meisten, selbst von manchen ihrer Verehrer verkannt, oder vielmehr ganz übersehen; dessen gänzliche Beyseitesetzung man — ich weiß nicht warum? — in einer gewissen Zeit als ausgemacht angenommenen, und deßwegen die Methode für gefährlich erklärt hat. Ich meyne die Bildung zu Religion. Weil Pestalozzi die Bildung des ganzen Denvermögens auf Anschauung gründet, so fürchtete man, daß die Kinder unfähig zum Glauben gemacht werden, wo es nichts zu schauen gibt. Und man vergaß, daß die Empfindung des Glaubens oder Zutrauens eine wirkliche innere Anschauung, und zwar die Einzige mögliche, des Glaubens ist. Weil Pestalozzi im ABC der Anschauung Alles in Maaße abtheilen und messen läßt, so fürchtete man, die Zöglinge würden Alles hintansetzen oder verachten, was nicht gemessen und getheilt werden kann; und man vergaß und

vergißt, daß das Einmal=Eins kein Religionskatechismus seyn soll und seyn kann. Weil sich Pestalozzi gegen Priester= und Pfaffengeist, auch wol gegen manche gewöhnliche Vorstellungsarten christlicher Dogmen etwas derb ausgedrückt hat: so hielt man ihn für einen Unchristen, und — was bey vielen Menschen synonym ist — für einen Mann ohne Religion. Und doch hat er schon in seine Schrift: „Lienhard und Gertrude," so viel ächte Herzensreligion verwebt, und in seinem „Wie Gertrud ihre Kinder unterrichtete" mit seiner, so einzigen Energie gezeigt, daß die Elemente aller Religion nicht im Verstande, oder der Vernunft liegen, sondern Vertrauen, Dankbarkeit und Liebe seyen. Lassen Sie mich Ihnen dieß jetzt näher entwickeln.

Ich schloß miene letzte Vorlesung mit dem Wunsche, daß es doch ein Wesen geben möge, das dem Menschen für seine ganze Lebenszeit Vater= und Mutterstelle vertreten, und all den Dank, das Vertrauen und die Liebe auf sich lenken könnte, wodurch er in seiner frühern Jugend so menschlichschön zur Sittlichkeit geleitet wurde. Sie wissen, daß sich ein solches Wesen gefunden hat, daß es sich dem kindlichen Sinn, wie dem tiefdenkendsten Kopfe offenbart hat: ein Wesen, das Sittlichkeit fordert, und sich den Dank, das Vertrauen, die Liebe aller Menschen, mehr wie Eins, erworben hat. Den Dank, das Vertrauen, die Liebe, die

das Kind gegen seine Aeltern empfand, auf dieß Wesen zu lenken; den Erwachsenen eben so willig zu machen, Gott zu folgen aus Dank, Vertrauen und Liebe, wie das Kind willig ist, seinen Aeltern zu folgen, das ist die Aufgabe zu ächt-religiöser Bildung; und nach meiner Ansicht kann Sittlichkeit nur dadurch eine dauernde Stütze erhalten, und den Namen Sittlichkeit fortdauernd verdienen.

Dieß wird auch von Pestalozzi anerkannt; und es ist seiner Methode wesentlich, auch den religiösen Sinn anzuregen, zu entwickeln und zu üben. In dem Menschen ist eine nothwendige, unveränderliche Richtung auf etwas Uebersinnliches, Unendliches, das dem Menschen in dunkler Ahnung vorschwebt. Aufhören des Menschen, das hat für ihn keinen Sinn. „Wie kann der Mensch — nicht mehr seyn? Er ist ja! Wie kann er sterben? Er lebt ja!" Das ist der Schluß, den der kindliche Mensch macht, und der ihm sehr überzeugend erscheint, (vielleicht auch ist), besonders bey den Menschen, die seinem Herzen sehr nahe sind. Und wenn er auch den Tod sieht: er ist ihm nur eine unbegreifliche, furchtbare, sinnliche Erscheinung, wie Winter und Sonnenuntergang dem Unerfahrnen und Unbelehrten seyn würde. Dabey ist in dem reinen Sinn ein Streben nach sittlicher Vollendung, nach Glückseligkeit, die nur Folge von ihr ist, das auf der Erde nicht erfüllt wird. Und doch erfüllt werden

wird, werden muß! So sagt der reine Sinn! Die aufgeregte Aufmerksamkeit auf das Große, Weise, Wohlthätige in der Natur erregt zugleich Begierde, den genauer kennen zu lernen, der so für uns sorgte, Alles so ordnete, der in so hohem Grade und täglich unser Wohlthäter ist. Das reine, gute Gemüth genießt diese Wohlthaten nicht recht, nicht mit voller Gemüthlichkeit, wenn es ihn nicht kennt, Ihm nicht danken kann. Das Alles lenkt den reinen Sinn auf das Uebersinnliche, Unendliche, auf eine dunkle, aber große, vollendende Zukunft. Aber es findet nur Statt in dem reinen Herzen, das durch gute Menschen zu Dank, Vertrauen und Liebe organisirt ist. Das Herz des Kindes also rein zu erhalten, das ist die erste Bemühung, wenn nicht bloße leere Religionskenntniß dem Gedächtniß oder Verstande beigebracht, sondern religiöser Sinn belebt werden soll. Nur das reine Herz schaut Gott; das ist eine tiefe, heilige Wahrheit, die jeder Reine oder nach Reinheit Strebende erfahren hat und erfahren wird. Und schon dadurch zeigt sich die Nothwendigkeit einer frühen religiösen Bildung (nicht des Religionsunterrichts), weil das Herz dann noch am reinsten ist, und mit den Jahren immer schwerer rein erhalten werden kann. Der Gegenstand seines höchsten Danks, Vertrauens und seiner höchsten Liebe, der Begriff von Gott, so wie von einer Zukunft, einer übersinnlichen Welt, kann nicht

aus dem Innern des Kinds entwickelt, er muß ihm gegeben werden, wie ihm ja auch der Begriff seiner Mutter als Mutter, seines Vaters als Vater gegeben werden muß. Auf Ihn werden diese Empfindungen hingelenkt; der Begriff, das Gefül von Gott wird an Alles angeknüpft, was ihm lieb und theuer ist. Der Gott ist ihm Vater, und Vater seines Vaters, und seiner Mutter, und seiner Geschwister. Er gibt auch ihnen, was sie haben, und was sie ihm, dem Kinde, geben. Ohne den großen, reichen Vater hätten sie nichts, wären sie nicht. An dem, was ihm die Mutter ist, lernt das Kind erkennen, was ihm Gott ist, nur in höherem Sinn, in erweitertem Verhältniß; die höchste Macht, die zugleich die innigste Liebe, und die Liebe, die zugleich die vollendetste Sittlichkeit ist. Eine solche Dreieinheit von Macht, Reinheit und Liebe muß freylich das Kind in einer Mutter oder einer Stellvertreterin der Mutter anschaulich erkannt haben, wenn es sich mit seinem Sinn zu der höchsten Macht, Reinheit und Liebe erheben will. Ohne Mutterlieliebe keine Kindesliebe, und ohne Kindesliebe keine Religion! Wenn aber dieser Grund gelegt ist, so wird ihm Gott genannt, bei allem Wolthätigen, Rührenden, Erquickenden, Erfreuenden, was es genießt, bei allem Schönen, Angenehmen, was es sieht, bei jedem Wollaut, jeder Harmonie der Schöpfung, die sein Ohr, seinen innern Sinn

berührt; doch nur dann, wenn man ihn mit sichtbarer Wahrheit und Empfindung nennen kann. Er wird ihm genannt in der trautesten, heiligsten Stunde der Liebe, wo sich das Mutterherz und Kindesherz in einander ergießen; genannt, als der Geber, durch den ihm auch die Mutter ward, und die Liebe zu dem Kinde in ihrem Herzen. An Ihn wird das Kind erinnert, bei jeder schönen, sittlichen, edeln That, bei jeder Aufopferung für Menschenwol, bei jeder weisen Bemühung für einen guten Zweck. „Wie wird das dem Vater gefallen! Wie wird Er sich darüber freuen?" Das wird ihm zu dem geläufigsten Gedanken gemacht. Es wird gewöhnt, den Gedanken an die Gottheit anzuknüpfen, an Alles, was groß, edel und sittlich-schön ist; an jede Hülfe, jeden Schutz, jede Freude, die ein Glied der Familie erfuhr. So ist es immer gesehen, bewacht von Gottes Auge; jedes seiner Worte von Gott gehört, jeder seiner Gedanken Gott bekannt. Es gewöhnt sich, zu leben, zu weben und zu seyn in Gott. Aus einem, so zu Religiosität gebildeten Sinne könnte das schöne Lied des königlichen Dichters fließen. *)

Dem, der Religionskenntniß und Religiosität zu unterscheiden weiß; der es sah und erfuhr, wie oft viel Religiosität bei wenig Religionskenntniß, und wenig Religiosität bei vielen Reli-

---

*) (Ps. 139. nach Herders schöner Uebersetzung.)

gionskenntnissen sich fand: dem wird es nicht einfallen, die Idee von Gott, auf dem Wege des Räsonnirens und Erklärens, mittheilen zu wollen, also wol gar damit zu warten, bis der Verstand diese Idee begreifen kann, — der Verstand! — die Idee der Gottheit! — Nein; das Herz muß diesen Begriff ergreifen, entwickeln, nach seinem Bedürfniß, nach dem Sehnen und Streben, das in den Menschen gelegt ist. Es muß darauf geleitet werden, daß es eines Vaters bedarf, der allmächtig, eines Allmächtigen, der sein Vater ist; eines Herrn der Natur, zu dem es sich flüchten kann, wenn die ungeheuern Naturkräfte es drücken, und zu Boden drücken wollen. Schon in dem Kinde wird ein dunkles Bedürfniß der Art rege. Es sieht, daß seine Aeltern nicht Alles haben, nicht Alles können; es sieht mit der Zeit Schwächen, Unvollkommenheiten auch an ihnen. Sie sind ihm nicht mehr das Ideal von Macht, Reinheit und Liebe, das sie ihm in seiner frühern Kindheit waren. Und nach einem solchen Ideal sehnt es sich doch; nach einem Wesen, dem es in Allem vertrauen, von dem es Alles erwarten, das es unbeschränkt verehren, dem es für Alles danken kann. Seine Aeltern und Lehrer werden immer strenger, fordern immer von ihm; und doch sieht es, daß auch sie fehlen. Nun kann es nicht mehr so innig und ganz sie lieben, so unbedingt und willig ihnen folgen. „Manchmal wird

es in seinem Innern gegen sie empört," sagt Niederer. (So arg wird es wol nur bei dem zum Jüngling heranreifenden Knaben, und nur durch des Erziehers Schuld, wenn er nämlich die Periode der Irritabilität bei dem Jüngling-Knaben nicht respektirt, und ihn noch immer wie ein Kind behandeln will.) Aber ist ihm Gott genannt, als die höchste Macht und höchste Liebe, und die Menschen als Stellvertreter Gottes: so werden sie ihm heilig. Es folgt williger den Menschen, um Gottes willen. Aber sie legen ihm schwehre Pflichten auf; es soll thun, verläugnen, aufopfern, was es nach seiner Empfindung nicht kann. Muthlos sinkt es nieder, unter dem Gefül des guten Willens und der Ohnmacht. Der Erzieher weiset es wieder auf Gott, der Allen Alles giebt, was sie bedürfen, und am liebsten, was sie bedürfen zu Erfüllung ihrer Pflicht. Es betet zu ihm, und kehrt mit neuem Muth und neuer Kraft zurück, zu den Pflichten, die es zu erfüllen, zu den Opfern, die es zu bringen hat. So wird es bei Allem, auf Gott gewiesen, und alles Reine, Höhere seiner Natur, zum Bilde Gottes verklärt.

Aber nur manchmal kann sich das Herz — ich möchte sagen — so unmittelbar zur Gottheit erheben. Sie muß seiner Phantasie auf irgend eine Art erscheinen; und das kann sie nicht immer, und darf es nicht. Die Erscheinung würde zum Götzenbild. Die eigentliche Gottheit ist zu geistig,

zu

zu groß für das Kind, für den Menschen. Es kann sie nicht fassen, so wenig wie das Auge gerade in die Sonne sehen kann. In ihrem mildern Abglanz, im Mondschein, wird sie ihm genießbarer; und eines Abglanzes der Gottheit bedarf auch der Mensch, um menschlich auzuschauen die Macht und Weisheit und Reinheit und Liebe Gottes. So ein Abglanz, ein Bild waren dem Kinde seine Aeltern; aber das können sie ihm nicht immer seyn, dürfen es ihm nicht immer seyn wollen, weil sie doch beschränkte, unvollkommene Menschen sind, die dem Kinde das hohe Ideal verunreinigen könnten, und mit der Zeit sicher würden. Sie müssen sich ihm selbst mit der Zeit vorstellen, als Strebende mit ihm, nach Einem Ziel, die etwas voraus sind (wenigstens seyn sollten), die es aber noch nicht erreicht haben. Sie müssen ihm nicht mehr von allen Seiten Muster seyn wollen, um es noch von einigen Seiten zu seyn; um sich sein Zutrauen zu erhalten. Es bedarf eines andern, menschlichen, Menschen faßlichen Ebenbildes, das aber aus dem Uebersinnlichen ausgehen, von dem Menschen nicht willkührlich gewählt, nicht Götze, sondern als solches ihm gegeben, mit Vollmacht sich offenbarend, gegeben werden müßte.

Das ist und soll dem Kind und dem Menschen — Jesus Christus seyn. Er stellt' in seinem erhabenen Gange das höchste Muster auf,

wie der Mensch in Allem auf Gott sehen, sich an Gott halten, in welches nahe, innige Verhältniß er mit der Gottheit treten könne und zu treten bestimmt sey. In ihm wurde die Gottheit den Menschen anschaulich, empfindbar, genießbar, so weit sie es nur irgend Menschen werden kann. Jesus ist das, aus dem Uebersinnlichen gekommene Bild der Gottheit im Sichtbaren; Gottheit durch Menschheit gemildert, Menschheit durch Gottheit verklärt, so weit Menschheit nur irgend dadurch verklärt werden kann. Jesus hat gezeigt, zu welcher tiefsten Tiefe die Menschheit herabgedrückt werden, und zu welcher Höhe sie sich heraufschwingen kann. Bild der Gottheit und Ideal der Menschheit zugleich! —

Indeß vermiss' ich etwas höchst-bedeutendes, was auch ganz wesentlich in den Geist der Pestalozzischen Methode eingreift. Der Lehrer interessirt, und soll den Zögling nicht blos interessiren als sittlich-guter Mensch, sondern als Lehrer, Bilder, Wohlthäter; die Mutter ihre Kinder nicht blos als treffliche, liebevolle Menschen, sondern als Pflegerin, Versorgerin, Mutter. Nicht hauptsächlich das, was ein Mensch als Mensch oder als Tugendmuster, als Ideal der Menschheit, sondern das, was er in Beziehung auf uns ist, gibt ihm den hohen Grad der Wichtigkeit für unser Herz. Nur durch diese Beziehung und durch An-

schauung dieser Beziehung können sich die Elemente aller Sittlichkeit und Religion — Dankbarkeit, Vertrauen und Liebe, entwickeln. Niederer sagt deswegen selbst, und mit Recht: „die Sicherheit, sie (diese Elemente) hervorzubringen, besteht in der Art der Behandlung der Zöglinge. Wir gründen diese auf die Liebe und Sorgfalt, mit der wir uns um sie bemühen. Eben so erkennen wir es als unbedingt-nothwendig zu ihrer sittlichen Entwickelung, daß sie den festen und guten Willen in den vor ihren Augen Handelnden anschauen, die sie lieben, denen sie danken, denen sie vertrauen." Soll nun Gott an die Stelle der Aeltern und Erzieher, und Christus an die Stelle der Gottheit treten, und in Christus ihm dieß Uebersinnliche sichtbar, anschaulich werden: so muß ihm dieser Christus auch nicht blos als höchstes Muster des kindlichen Verhältnisses gegen Gott, also aller Sittlichkeit und Religiosität, sondern Er muß ihm, in seiner besondern Beziehung auf die Menschen, also auch auf das Kind, als Wolthäter, Helfer, Beglükker, als Haupt und Herz der Menschheit dargestellt werden. Das Kind muß glauben, daß es Ihm schon sehr viel verdanke, und einst Alles verdanken werde; daß Er auch es liebe, mit der zuvorkommendsten, reinsten, beseligendsten Liebe. Sonst — als höchstes Muster der heiligsten Religiosität — staunt es Ihn an, bewundert Ihn,

versucht wol, ihm nachzuahmen, im Gefül der Erhabenheit seines Sinnes und Ganges; es thut's aber nicht mit allen Kräften, die es hat, weil die mächtigen Federn des Zutrauens und der Liebe nicht in Bewegung gesetzt sind. Nur durch Darstellung seiner Wolthätigkeit, Unentbehrlichkeit für uns, können die Elemente aller Sittlichkeit und Religion, Dankbarkeit, Vertrauen und Liebe, entwickelt werden. Auch hier müssen sie gegründet werden auf die Liebe und Sorgfalt, mit der Er sich um uns bemüht hat, und sich immer bemühen will, und auf den, durch seine Geschichte begründeten Glauben an die Macht, die sich nie und in keinem Fall vergebens bemüht. Die christlich-religiöse Sittlichkeit muß sich auf Dankbarkeit, Vertrauen und Liebe zu Christus gründen, wie die kindlich-religiöse Sittlichkeit sich auf Dankbarkeit, Vertrauen und Liebe zu den Aeltern gründet; und es ist ein psychologisch-unbedingt nothwendiger Entschluß, bey dem, dem Christus als Aussprecher der Wahrheit erscheint: „Ich lebe, aber nur nicht ich; Christus lebt in mir; belebt, regiert mein ganzes Wesen. Denn so weit ich hier auf der Erde lebe, lebe ich in Zutrauen an den, der mich geliebt, und Erdenglückseligkeit für mich aufgeopfert hat."*) Die

*) Auf Niederers Bitte, ihm meine Bemerkungen über seinen, mir in Abschrift mitgetheilten Prospektus, besonders über den religiösen Theil

Hauptgrundsätze bey religiöser Bildung müßten also wol folgende seyn:

1) Die Anfangspunkte aller wahren Religiosität sind nicht Kenntnisse von Gott, Gottes Eigenschaften, Gottes Plan, von dem Menschen, seinem Verhältnisse zu Gott, wie es ist und wie es seyn sollte, überhaupt keine Art von Kenntnissen, sondern Dank, Vertrauen und Liebe. Was diese Empfindung weckt, das weckt religiösen Sinn; was diese Empfindung nährt, nährt ihn. Religion fängt also nicht bei dem Verstand, sondern bei dem Herzen an. Man ist darum noch nicht religiös, weil man viele richtige Religionskenntnisse hat, und darum noch nicht irreligiös, weil Einem richtige Religionskenntnisse fehlen; denn bedenken Sie:

---

desselben, zu melden, schickte ich ihm wörtlich, was ich hier abdrucken ließ; und hier ist seine Antwort: „Die, Ihrem Briefe beigelegte Stelle über religiöse Bildung, ist so ganz aus meinem Innern, und ich glaube, auch aus der Sache selbst geschöpft, daß es mich wirklich frappirte, ihren Sinn nicht bestimmt und genau ausgesprochen zu haben. Ich unterschreibe sie von ganzer Seele." Das Publikum kann also sicher seyn, daß ich nicht meine religiösen Ideen in die Pestalozzische Methode hineintrage, und auch nicht blind an ihre ächtchristliche Tendenz glaube. Dieß ist auch der Grund, warum ich noch jetzt diese Stelle stehen lasse.

a) Religiosität ist ja nichts Anderes, als kindlicher Sinn gegen Gott als Vater, und daraus entstehende Bereitwilligkeit, Ihm in Allem zu folgen. Sie kann also nicht in dem Menschen seyn, ohne daß er etwas von dem gegen Gott empfindet, was er gegen seine Aeltern empfand: Dank, Vertrauen, Liebe. Leere Worte sind ihm aber das, wenn es sie nicht gegen irgend Jemanden empfunden hat. Die Einzige mögliche Anschauung von Dank, ist Gefül der Dankbarkeit; die Einzige mögliche Anschauung von Vertrauen, ist selbstempfundenes Vertrauen; die Einzige mögliche Anschauung von Liebe, ist selbstempfundene Liebe. Gegen wen soll sie aber das Kind zuerst empfinden? An wem soll es anschaulich lernen, was Dank, Vertrauen, Liebe rc. ist? Zu dem übersinnlichen Allgeber, Allvater, kann sich das sinnliche Kind, der sinnliche Mensch nicht gleich erheben. Von Ihm unmittelbar empfängt er nichts. Er ist ihm nicht nahe genug. An wem anders, als an denen, die es versorgen, verpflegen, mit sichtbarer, fülbarer Liebe ihm zuvorkommen, an der Mutter, an dem Vater! Es ist eine so einfache Wahrheit: „Wer Menschen nicht liebt, die er sieht; wie kann der Gott lieben, den er nicht sieht?" Wenn diese Empfindungen erst in ihm aufgereʒt sind;

wenn ihm Gott genannt, offenbart ist als Allversorger, Allmächtiger, Allvater: nur dann kann er auf dieß Wesen hingelenkt werden. Und nur dann, wenn der Mensch Dank, Vertrauen und Liebe gegen dieß Wesen fült, kann sich in ihm der kindlich-willige Sinn erzeugen, der freie Entschluß, diesem Wesen zu folgen, der allein den Namen von Religion verdient. Daher kommt es

b) daß es auch bei den mangelhaftesten, irrigsten Religionskenntnissen ächte Religiosität giebt, und daß sie sich oft bei den richtigsten, vollständigsten und geordnetsten Kenntnissen nicht findet. Dieß wäre ja unmöglich, wenn die Elemente der Religion in dem Verstande lägen, wenn sich mit guten Religionskenntnissen auch sicher Religiosität erzeugte.

2) Die einzige Kenntniß von Gott, oder Religionskenntniß, deren das Kind bedarf, ist die, die sich aus dem Anschauen der Mutter, des Vaters ergiebt, die durch Kenntniß von ihrem Sinn, ihrer Handlungsart gegen das Kind, und aus seinen Verhältnissen zu ihnen genommen ist. Sie wird dadurch begründet, und aus todten Buchstaben- und Wortbegriffen, in anschauliche, lebendige verwandelt. Der anschauliche Begriff von Mutter und Vater wird nur gesteigert, so weit es die Kinderseele fassen kann. Die Mütter versorgt das Kind; Gott kann Alle immer

versorgen, und thut's. Der Vater kann oft geben, helfen, erfreuen; Gott immer und Allen, und Er thut's. Die Aeltern lieben das Kind; Gott liebt noch weit mehr das Kind und die Menschen, die seine Kinder sind. Vater und Mutter wissen, errathen Vieles, was das Kind thut; Gott Alles, was alle Menschen denken und thun. Die Aeltern wollen Recht, hassen Unrecht; Gott noch weit mehr. Die Mutter, der Vater wird krank; Gott nicht. Beide können sterben; Gott nicht. Durch diese Steigerung kommt das Kind zu allen den Religionskenntnissen, deren es vorerst zu Aufregung seines religiösen Sinnes bedarf. Und im Grunde: wer bedarf mehr? und wer hat mehr?

3) Auch hier ist also der Gang bei Bildung des religiösen Sinnes der nämliche, den wir bei Bildung der Denkkraft, Sprachkraft und Kunstkraft fanden. Erst Aufregung der Elemente; dann Entwickelung; dann Uebung, und nun erst Unterricht. Das Kind soll erst ein frommes Kind seyn, eh' es Religionsunterricht erhält. Sein Herz muß erst seine Richtung auf Religion genommen, und in dieser Richtung eine gewisse Fertigkeit erlangt haben, ehe seinem Verstande Religionsbegriffe gegeben werden. Und Sie sehen, daß es auch nicht anders seyn kann, wenn man sich nicht grob täuschen, und Reden von Religion für Religiosität nehmen und

geben will. Das Organ aller Religion ist das Herz. Ohne aufgeregte Empfindungen des Danks, des Vertrauens und der Liebe ist sich aber der Mensch keines Herzens bewußt, so wenig er sich ohne aufgeregte Anschauungs-, Bemerkungs-, Unterscheidungs- und Vergleichungskraft eines Denkvermögens bewußt ist. Das Organ ist also noch nicht entwikkelt, worauf Religion wirken soll, und allein wirken kann. Einem Kinde Religionsunterricht zu geben, ehe sein religiöser Sinn geweckt ist, eh' es danken, vertrauen und lieben kann, das ist eben so viel, als seine Sehkraft benutzen wollen, ohne geöffnetes Auge, oder seine Hörkraft, ohne geöffnetes Ohr. Somit wär' eine philosophische Religion, in so fern sie nicht Wissenschaft, sondern wirklich Religion seyn, den kindlichen Sinn gegen Gott als Allvater entwickeln soll, etwa so viel als eine Mathematik für die Empfindung, eine Musik für das Auge, ein Gemälde für das Ohr. Es ist kaum zu beschreiben, wie sehr man von dieser Seite die Begriffe verwirrt hat, seit man von Religion schreibt, ohne Religion, Gegenstände der Empfindung, vor den zergliedernden Verstand bringt; seit man die Länge, Breite und Tiefe des Glaubens nach Quadratfußen oder Zollen bestimmen will. Die Pestalozzische Methode hat das Verdienst, die Erste zu seyn, die die religiöse Bildung wieder, unabhängig von dem verkehrten und verkehrenden Zeit-

geist, von den Einzig=wahren Elementen anfängt;*) und wenn sie weiter verbreitet würde, so ließen sich wieder Menschen hoffen, die nicht viel über Religion reden, schrieben, daran krittelten, und das Unendliche mit ihrem endlichen, beschränkten Sinn, mit einem kleinlichen Erdenmaaßstabe ausmessen wollten, sondern Menschen, in denen der Geist der Religion lebt, und Thaten erzeugte, die nur dieser Geist erzeugen kann.

Bey dem Religionsunterrichte, der allerdings folgt, aber nach Bildung des religiösen Sinnes folgt, muß, so viel ich sehe, nach dem Geist der Methode, hauptsächlich Religionsgeschichte nach der Bibel, zum Grunde gelegt werden; — allerdings mit Auswahl, und mit Uebergehung dessen, was den sittlichen und religiösen Sinn der Kinder nicht berühren, oder dem Erstern wol gar nachtheilig seyn könnte; aber doch mit Hinweisung auf den Zusammenhang des Ganzen auf den Erziehungsplan, der zum Grunde liegt; — der einzige richtige Gesichtspunkt, aus dem das Ganze der Bibel betrachtet werden muß, aus dem es allein als Geschichte hoher göttlicher Weisheit erscheint. Man erreicht dadurch folgende Vortheile:

---

*) Was Schwarz früher und sehr wahr darüber gesagt hat, blieben blos Ideen.

1) Werden die Begriffe von Gott, seinen Eigenschaften und seiner Handlungsart dadurch anschaulich und lebendig. Man läßt sich nicht blos sagen, daß Gott gerecht, heilig, weise, gütig, langmüthig sey. Man sieht ihn handeln nach Gerechtigkeit, mit Weisheit, Güte und Langmuth. Man sieht in detaillirten Beyspielen, daß Unsittlichkeit ihn nicht berühren dürfe, die Menschen entferne von Ihm. Man lernt durch Erzälungen seine Maximen kennen, was ihm gefällt und mißfällt, wie Er sich in dem einen oder andern Falle beträgt; und es steht in That und Leben vor uns, wie Er in gleichen Fällen handeln werde, — zur Warnung, zur Ermunterung, zum Troste, — zur Befriedigung jedes religiösen Bedürfnisses, das sich im Herzen regt, oder durch Lage und Umstände geweckt wird.

2) Wird der Stellvertreter der Gottheit für Menschen, und das Ideal der Menschheit in seiner höchsten Tendenz, im Aufstreben nach dem Göttlichen — Jesus Christus — den Menschen in That und Leben, in seiner erhabenen Wirksamkeit, in seiner noch erhabnern Geduld, im Leben, Leiden und Tod, vorgeführt, und sein hoher, göttlicher Sinn, seine unbegränzte, unauslöschliche Liebe, zur innern Anschauung gebracht, was durch trokkenes Herzählen seiner Eigenschaften nicht geschehen kann, sondern blos durch ausführliche Erzählungen

bestimmter Handlungen in bestimmt angegebenen Lagen möglich ist.

3) Werden dadurch die Elemente aller Religion, Dank, Vertrauen und Liebe, genährt; besonders das Vertrauen, worauf religiöse Sittlichkeit ruht, und allein ruhen kann. Das Anschauen der hohen Weisheit, Güte, Milde, Nachsicht, Hilfsbegierde und Helfersmacht Gottes auf der einen, und der strengen Gerechtigkeit, Festigkeit, Heiligkeit, auf der andern Seite, verbunden mit den allgemeinen Verheissungen, weckt, seiner unwandelbaren Natur nach, den freyen Entschluß, sich Ihm zu übergeben, sich von Ihm leiten zu lassen, auf Ihn zu sehen, an Ihn sich zu halten, in allen Lagen des Lebens. Jene Erzälungen von Gottes Erziehungs*weisheit*, Erziehungs*milde* und Erziehungs*strenge*, und jene andere von den erhabenen Gesinnungen *Jesus*, von der Unermüdlichkeit im Wirken, Helfen, Erfreuen, im Aufopfern seiner Zeit und seiner Kräfte für Menschenwol, berühren unmittelbar das Herz, das danken, vertrauen und lieben kann; besonders da er auch *uns* Wohlthäter in jedem Sinne des Worts seyn will. Allgemeine Darstellungen und Entwickelungen seiner Erhabenheit und Wohlthätigkeit würden und könnten nur auf den Verstand wirken, also — *überzeugen*, — aber nicht *erheben* zu höherer Religiosität.

4) Sind in der Religions- oder Erziehungsgeschichte, die den wesentlichen Inhalt der Bibel ausmacht, alle Lehrsätze enthalten, die — nicht zur christlichen Theologie, aber zur christlichen Religion gehören. Sie sind auf diese Geschichte gegründet, und können allein daraus hergeleitet werden. Ich erinnere nur an das sogenannte apostolische Glaubensbekenntniß, das bis ans Ende des zweiten Jahrhunderts die einzige Norm des Glaubens für Christen war, und es immer hätte bleiben sollen, das blos aus der Geschichte geschöpft und durch die Geschichte begründet ist,

5) Wird durch die Geschichte vielseitig und stark auf den sittlich-religiösen Sinn gewirkt. Es wird dargestellt, wie die Menschen unter den Augen Gottes wandelten, sich kindlich von Gott führen ließen, so widersinnig auch manche Führung zu seyn schien, und wie doch alles herrlich ausgeführt ward; wie viel das Zutrauen auf Gott wagte, und im Grunde doch nichts wagte; wie viel die Liebe aufopferte, und am Ende doch nichts aufopferte, sondern mehr gewann an Lebensglück, als durch alle Eigensucht zu gewinnen ist. That und Leben der Menschen zeigt uns, wie die Menschen der Gottheit sich naheten, indem sie sich Menschen recht menschlich naheten; und wie nahe sie Menschen wurden, wenn sie sich der Gottheit genähert hatten. Das Alles in seiner sittlichen

Schönheit und Erhabenheit spricht ihn lieblich und stark an. Es regt den sittlichen Sinn auf in dem Menschen, das Gefül von der Würde seiner Natur, und den Entschluß, ein Mensch zu werden, im höchsten Sinn des Worts. Ist der Zögling nicht mehr in dem Paradiese zu erhalten, in dem es keine Sünde giebt; so kommt er durch die Erzälungen auch zur Besonnenheit und zum deutlichern Bewußtseyn seines eigenen sittlichen Zustandes, indem ihm dadurch der Fortgang und Ausgang verkehrter Neigungen in bestimmten Fällen dargestellt wird, die er wol kaum für so gefährlich gehalten hätte. Wie Neid, Ehrsucht, Wollust, Habsucht, Eigensinn sich in dem Gemüth erzeugt, wodurch es genährt wird, und zu welcher fürchterlichen Höhe jede dieser Neigungen steigen kann: das liegt in ausgeführten vollendeten Gemälden vor ihm. Auch dieses spricht, obgleich auf andere Art, seinen sittlichen Sinn stark und schauderhaft an. Es erregt in ihm das Gefül, wie tief er versinken könne, der erhabene Mensch, und regt den Entschluß in ihm auf, scharf sich zu bewachen, um nicht zu versinken unter die Würde seiner Natur. So lernt er die beiden Enden des menschlichen Wesens zugleich ins Auge fassen, — seine Perfektibilität und seine Korruptibilität, und gelangt dadurch zu der wahren sittlichen Weisheit, die allein bei diesem vielseitigen Ueberblick möglich ist.

Auf diese Geschichte gegründet, müßte dem Zögling dann das Wesentliche von dem dargelegt werden, was uns von dem hohen Plan der Gottheit, von der Bestimmung des Menschen, und von dem Wege, sie zu erreichen, in der Bibel offenbart wird, und das, was der reine Sinn Jesus von dem Menschen in allen Verhältnissen des Lebens erwartet, was Er selbst von sich forderte, und trotz Versuchungen von Außen und Innen hielt. Der Zögling müßte hingewiesen werden, auf die unläugbaren, tiefsten, geistigsten Bedürfnisse der menschlichen Natur, die sich auf einem gewissen Grade der Bildung regen, die sich bei den Auserwälten aller Völker und Zeiten geregt haben, und wie genau die hohen Bibellehren diesen Bedürfnissen angepaßt sind, wie jedes Wort Jesus zu einem solchen Bedürfniß spricht; wie Er es wol manchmal und bei Manchen erst recht zum Bewußtseyn brachte, da Er es befriedigte oder zu befriedigen versprach. Der Zögling müßt' einsehen, in welchem genauen Zusammenhang die V e r s p r e c h u n g e n Jesus mit den F o r d e r u n g e n Jesus stehen, und wie nur durch V e r b i n d u n g beider, der Mensch gehoben werden könnte zu dem hohen Ziele von sittlicher Reinheit, von Gottähnlichkeit und Glückseligkeit, die nur auf d i e s e m Wege möglich ist. Dadurch müßt' in ihm geöffnet werden das Reich Gottes, das in seinem Gemüth oder für ihn nirgends sich finden

wird. Er müßte dadurch geweihet werden zu dem übersinnlichen Gottesreich. Der in ihm geöffnete Himmel müßt' ihn organisiren zu dem äussern Himmel, den er bewohnen soll.

So wär' er denn zu dem Punkte gekommen, auf dem er stehen muß, um sich als Glied eines übersinnlichen Reichs zu fülen, und dieß Gottesreich zu ergreifen. Die vollendete und harmonische Bildung seines Geistes und Herzens hat ihn dahin erhoben. Die Idee des Göttlichen umfaßt das Wahre, das Schöne und das Gute. Erst muß indeß der Zögling jedes einzeln durch Anschauung kennen, eh' er es von einem höhern Standpunkt aus wieder als Eins ansehen kann. Zu diesem höhern Standpunkt hebt ihn allein die vollendete harmonische Ausbildung aller seiner Kräfte. So lang er blos das Wahre als wahr, das Schöne als schön, das Gute als gut erkennt, oder jedes vereinzelt, ohne innersten Zusammenhang mit den beiden andern betrachtet, so lange kann ihm das rein-Göttliche noch nicht als solches, wenigstens nicht überall, erscheinen; aber wird ihm dieser Dreiklang, Einklang, Dreieinheit; sieht er Schönheit und Güte in dem Wahren, Wahrheit und Güte in dem Schönen, Schönheit und Wahrheit in dem Guten: dann ist ihm der Sinn für das Göttliche geöffnet, und seinem Gemüth erscheint Natur und Menschheit in all' ihren Lagen und Verhältnissen, wie sie Jesus,

Plato, Sokrates, Zoroaster und Konfut=see erschien, und so manchen Edeln aller Zeiten, die sich harmonisch ausgebildet hatten, oder ausgebildet worden waren durch Lagen und Schicksale, von dem großen Erzieher unsers Geschlechts.

Möcht' es unser angelegentlichstes Streben seyn, unsere Kinder zu dieser hohen Menschenwürde zu erheben! Nur der ächt=religiöse Mensch ist ein vollendeter Mensch; denn der höchste Adel des Menschen ist, mit Gott in Verbindung zu seyn, wie es ein Kind mit seinem Vater ist.

Freylich muß diese religiöse Bildung hauptsächlich in dem elterlichen Hause, und sie kann am besten von der Mutter geleitet werden. Aber auch in Schulen wenigstens in ihren Elementen kann und muß viel geschehen, weil gar viele Mütter nicht Mütter im vollen Sinn des Worts, oder in niedrigen Ständen mit Arbeit so überladen, in höheren aber durch Zerstreuungen so betäubt sind, daß sie wenig dafür thun können, oder zu thun, sich die Zeit nehmen. Auch der Lehrer kann sich Zutrauen und Liebe erwecken und soll's! Auch der Lehrer kann dem Kinde Repräsentant eines höheren, guten Wesens seyn; und sollt' er nicht? Auch er kann also seine fein=kindlichen und menschlichen Empfindungen auf das höchste Wesen lenken, und sie dadurch zu religiösen weihen. Freylich findet kein eigentlicher Unterricht über Religion, keine Darlegung der Hauptwahrheiten von unserm Ver=

hältniß zu Gott, und Gottes Verhältniß zu uns, mit ihren Beweisen, hier statt. Aber nicht darum, weil es Schulen sind, und viele Kinder zusammen sitzen, und vielleicht eine Thräne der Rührung verlacht werden könnte, sondern weil die Lehrer in den Trivialschulen meist zu wenig Kenntniß von dem Geist der Religion haben, um diesen Unterricht geben zu können. Die Kathechisation der Prediger, ihre Vorbereitungen zur Konfirmation sind auch eine Art von Schulen; aber wie viel Gutes haben sie schon gewirkt! Wie viel mehr Gutes könnten, würden sie wirken, wenn die Lehrer selbst durchdrungen wären von dem Heiligsten, und es würdig, und mit sichtbarer Liebe zeigten, daß sie es wären! O! wenn ein Lehrer sich das Zutrauen und die Liebe seiner Schüler erworben hat, wenn er unter ihnen steht, wie ein Stellvertreter Jesus Christus, und nun mit allem Ernst, aller Liebe des Vatersinnes zu ihnen redet, von ihrer hohen Bestimmung in dieser und jener Welt, vom Vertrauen auf Gott, als ihrem Vater, auch in den dunkelsten Führungen des Lebens, von dem hohen Frieden des guten Gewissens, den kein Erdenschicksal stören kann, von der Ruhe im Tode, der dem Christen blos als Geburt zu einem höhern Leben erscheint, von dem Wiedersehen ihrer Geliebten in jener Welt; wenn er das Alles anzuknüpfen weiß an die heiligsten Bedürfnisse ihres Inneren, die sich schon in ihnen regen, deren Ahnung er in ihnen geweckt

hat; wenn er Alles individualisirt, belebt, bestätigt, durch Bibelgeschichte und Menschengeschichte, die von dieser Seite Fortsetzung der Bibelgeschichte ist; wenn er ihnen Schicksale und Lagen vergegenwärtigt, in die sie Alle kommen können, kommen werden, von denen sie vielleicht Manches schon erfahren haben: das muß und wird auf das kindliche Gemüth wirken, wie warmer Frülingsregen auf junge, gesunde Pflanzen wirkt. O! welche heilige Stunden hab' ich in meiner Katechisirstube durchlebt mit Euch, die ich in Bremen mit dem Geiste des Christenthums bekannt machte, mit diesem Geiste zu beleben suchte Euren Geist! Wie floß Mund und Aug' und Herz dem Lehrer und den Schülern, besonders den Schülerinnen über, von Dankbarkeit und Liebe zu dem, der sich uns in Allem als Vater beweiset, der das Kostbarste, Einzige, Liebste für uns hingab, und zu dem, den Er hingab, der uns zuerst und so hoch liebte, und sein Leben auf eine schreckliche Art opferte für uns! Wie wahr und warm versprachet Ihr, gut zu werden, und dadurch Freude zu machen Ihm und Euern Aeltern und mir!

Noch Einmal also: nicht darin liegt das Unpassende des Religionsunterrichts in den Schulen, daß es Schulen, sondern daß es keine gute Schulen, daß manche Schullehrer nicht die rechten Leute für religiöse Bildung sind. Der sogenannte Religionsunterricht, den sie oft geben, ist nichts,

als Auswendig-lernen lassen gewisser, oft unverstandener, manchmal für Kinder unverständlicher Katechismusfragen und Bibelstellen, die meist nicht einmal für das Gemüth gewält sind, sondern losgerissen aus ihrem Zusammenhang von der Geschichte, aus der sie, wie Zweige aus der Wurzel hervorgiengen, trocken und todt die Wahrheit aussprechen, die damit bewiesen werden soll. Alles wird eingezwungen, eingedroht, vielleicht gar eingeprügelt. Freylich ist so ein Religionsunterricht das sicherste Mittel, um einen Eckel an allem Religiösen zu erregen, und den Keim aller Religiosität in den jungen Gemüthern für eine Zeitlang zu erstikken oder für immer. Ich bin sehr sicher, daß durch dieses Dressiren zur Religion mehr Irreligiosität befördert wird, als durch alle irreligiöse Schriften zusammen genommen, die wenigstens dem nicht schaden können, der sie nicht lieset. Aber hält man die Schullehrer an, daß sie blos Bibel-Geschichte erzälen, — gewälte, aber doch zusammenhängende Bibelschichte, um nach und nach etwas verständlich zu machen von dem Plane, der durch das Ganze durchgeht, daß sie Gegenstände der Natur und Ereignisse um sich her ansehen lehren, wie in der Bibel die Begebenheiten einzelner Menschen, Familien und Völker angesehen werden, — mit beständigem Blick auf Gott; können die Schul-Lehrer nur erzälen, ohne zu dogmatisiren, zu moralisiren, auf eine Eckel erregende Art, den

Kindern Alles vorzukauen, was sie aus der Geschichte lernen, erwägen und befolgen sollen; zeigen sie dabey Liebe zu den Kindern, so pflanzen sie etwas in die jungen Gemüther, was sie selbst nicht wissen, vielleicht selbst nicht einmal in sich tragen. Sie gaben keinen eigentlichen Religions-Unterricht; denn des Dogmatischen und Moralischen wird wenig seyn, was die Kinder entwickelt darlegen könnten: aber sie legten der Jugend etwas in das Gedächtniß, in die Einbildungskraft, in das Gemüth, das sich in ihnen verarbeitet zu etwas Besserem, als was bloßer Unterricht geben kann, zu Dankbarkeit, Liebe und Vertrauen gegen Gott und seinen menschlichen Stellvertreter Jesus, woraus denn der ächt-sittliche Sinn, wie die Frucht aus dem gesunden Stamm erwächst.

Neunte Vorlesung.

Körperbildung und Unterricht.

Daß die Seele der Zöglinge gesund werde und gesund bleibe, dafür sorgt die Pestalozzische Methode hinlänglich; das haben Sie bisher gehört. Gesundheit ist nichts anders, als die ungehemmte Fähigkeit, alle seine Kräfte nach freier Willkühr zu brauchen; und das ist ja gerade der Geist der Methode, diese Fähigkeit zu entwickeln und zu üben. Aber auch der Körper hat seine Rechte, seinen Einfluß auf das Ganze des Menschen. Auch er muß gesund erhalten, seine Kräfte müssen entwickelt und geübt werden, wenn die Bildung gut von statten gehen und vollendet werden soll. Sie müssen schon ohne meine Erinnern bemerkt haben, daß es in dem Geiste der Pestalozzischen Methode liege, auch die vielseitigen Körperkräfte zu bilden. Will sie ja, daß alle Kräfte des Menschen aufgeregt, entwickelt und geübt werden sollen, so darf der Körper nicht zurückbleiben! Wirklich wird auch die Körperbildung nicht vernachlässigt.

Einmal liegt schon in der Seelenbildungsmethode manches, was der Körperbildung vortheilhaft ist; die Bildungsmittel sind zugleich Sinnenübungen, Uebungen der Hand; und der Körper ist dabei fast in beständiger Bewegung. Auch das viele Lautreden ist eine Körperbewegung; und Alles zusammen, gewöhnt die Zöglinge zu einer allgemeinen Anstrengung, die auch körperliche Anstrengung erleichtert, und vor der Weichlichkeit und Schlaffheit bewahrt, die der Körperbildung so nachtheilig ist.

Ferner ist in dem Pestalozzischen Institut Alles darauf eingerichtet, Weichlichkeit zu verbannen, früh, aber stufenweise, nach der körperlichen Organisation jedes Zöglings, den Körper abzuhärten nnd seine Kräfte zu üben. Die Zöglinge werden nach und nach, und mit sorgfältiger Rücksicht auf Gesundheit und Körperkräfte eines Jeden geübt, so wenig wie möglich zu bedürfen, und so viel wie möglich, sich selbst helfen zu lernen. Es wird also praktisch entgegengearbeitet einer der Hauptkrankheiten unsers Zeitalters, von hundert Bequemlichkeiten abzuhängen, nichts entbehren zu können, entgegengearbeitet der praktischen Unbehülflichkeit, der Nervenschwäche, aus Ungewohnheit sich anzustrengen, die den Menschen so leicht unzufrieden macht mit seiner Lage und mit sich selbst. Jeder Zögling muß zu bestimmter Zeit aufstehen, für Reinlichkeit seines Körpers, für Ordnung und

Reinlichkeit seiner Kleidungsstücke und seiner kleinen Geräthschaften sorgen. Das Frühstück wird manchmal gleich gegeben, manchmal verschoben; ist manchmal einfacher, manchmal reichlicher. Die Zöglinge genießen der freien Luft, ohne Rücksicht auf Witterung, Frost und Hitze; sie ersetzen sich durch Bewegung meist einen Ueberrock, und scheuen nasse Füsse nicht, weil sie sich daran gewöhnen. Ihr gesundes, munteres Ansehen zeigt aber, daß sie sich wol dabei befinden. Freilich ist es auch in der Schweitz, wo die Abwechselungen der Witterung nicht so excentrisch und genialisch sind, wie besonders in den Seestädten des nördlichen Deutschlands.

Das Unterscheidende der Körperübungen nach der Pestalozzischen Methode liegt darin: 1) daß dem Zögling das Bewußtseyn von dem ganzen Umfang seiner Körperkräfte und Gewandtheit gegeben wird. Man begnügt sich nämlich nicht, ihn aufmerksam zu machen auf das, was er schon kann, was ihm durch Uebung leicht geworden ist, sondern auch auf das, wozu er noch fähig ist, und was ihm bei fortgesetzter Uebung eben so leicht werden wird. Das spornt ihn an, sich selbst zu üben, und erhält ihm den Muth, daß er auch ein weiteres Ziel erreichen werde. 2) Er wird aufmerksam darauf gemacht, und überzeugt, daß man nur durch lückenlose Stufenfolge von Uebungen zu voller Kraft und Gewandtheit

heit kommen könne. Davon ist der nach Pestalozzi's Methode gebildete Zögling leicht zu überzeugen, da er nur auf die Bildung seiner Anschauungs-, Denk- und Kunstkraft gewiesen zu werden braucht. Das hält ihn ab, von allem tollkühnen Wagen, das er als unmethodisch, und seinem eigenen Zweck entgegen, kennen lernt. 3) Er wird erstlich am wenigsten durch Worte, sondern weit mehr durch die Art von Körperübung darauf gewiesen, daß er diese Uebungen nicht zu Befriedigung einer gewissen Eitelkeit, zu Seiltänzerkünsten, sondern zu seiner künftigen Berufsthätigkeit, zu eigener Hülfe und zum Besten Anderer anwenden solle. Der Zögling soll durch diese Uebung den Muth erlangen, auch mit einer, meist jedoch nur scheinbaren Gefahr, sich zu helfen und zu retten, da, wo er Hülfe und Rettung von Andern für sich wünschte, und die Kraft erlangen, es zu vermögen, woran es in unserm verweichlichten Zeitalter so sehr fehlt.

Ganz unbeschränkt-freier Gebrauch aller Glieder, Fertigkeit und Gewandtheit, sie auf jede mögliche Art ohne Zwang zu bewegen, ist die Grundlage aller körperlichen Bildung. Der Zögling wird erst geübt, seine Glieder und Kräfte zu brauchen, an ruhenden Gegenständen, ohne Werkzeug und ohne fremde Hülfe. Dieß wird der eigenen Willkühr, dem Instinkt des Zöglings überlassen, der den Knaben sicher leitet, und ihn

zu dem mannigfaltigsten Gebrauch aller seiner Kräfte, so weit sie in jedem Lebensalter möglich ist, von selbst hinzieht.

Nun wird er angeleitet, künstliche Werkzeuge für die nämliche Art von Bewegungen zu brauchen, und Hindernisse zu überwinden, die jedoch nur von ruhenden Objecten entstehen. Er lernt den Springstock brauchen, über Balken und Gerüste laufen, über Graben springen ꝛc. Der Phantasieschwindel, die Verzagtheit, die blos aus einer phantastischen Gefahr entsteht, wird ihm dadurch abgewöhnt, so, daß er sich nach und nach gewöhnt, auf einem Balken, der hoch und frey in der Luft liegt, eben so leicht zu gehen und zu laufen, wie auf dem nemlichen Balken, der auf dem Boden fest liegt. Es versteht sich, daß auch hier eine gewissen Stufenfolge statt findet, und daß die Zöglinge vor aller Gefahr gesichert sind. Sie lernen besonders den Hebel brauchen, wodurch sie zugleich zum deutlichen Bewußtseyn mancher Kraftübungen ihres Körpers und deren Wirkungen kommen. Dieß leitet zu einer praktischen Mechanik, die nun auch durch lauter Anschauung beygebracht werden kann.

Um die Uebung der Körperkräfte auf etwas Nützliches zu lenken, und auf das Leben vorzubereiten, werden ihnen Gartenbeete angewiesen, die sie selbst nach eigener Wahl umzäumen, bearbeiten und bepflanzen. Sie unterhalten

nach ihrem Alter und ihren Neigungen Lieblingsthiere, die sie füttern, verpflegen und vor Gefahren bewahren. Man sieht leicht, auf wie mannigfaltige Art dadurch Körperkraft und Gewandtheit mit manchen Fertigkeiten und Kenntnissen praktisch geübt wird.

Sie bestimmen sich ihre Spiele selbst und erfinden sie selbst, theilen die Rollen aus, und verstehen sich untereinander, ohne daß ein Aufseher sich darein mischt, es sey denn, daß sie es zu Erhöhung ihres Vergnügens wünschen. Die Zeit des Spielens muß eine Zeit der freyesten Selbstthätigkeit und des freyen Genusses seyn. Diese freye, ungehemmte Lebendigkeit ist nicht ohne Einfluß auf Sittlichkeit und Charakter. Wer nie in der Jugend ganz frey und froh war, dessen Charakter nimmt etwas Sklavisches, Gedrücktes an; er kann sich nicht leicht aufschwingen zu dem freyen, offenen Sinn, zu der Freymüthigkeit und Geradheit, die sich ganz hingibt in Theilnehmung und in Widerstand.

Vorzüglich werden die Zöglinge vor aller Anmaaßung auf körperliche Künste und Fertigkeit bewahrt, weil Anmaaßung der Tod aller jugendlichen Reinheit und alles jugendlichen Frohsinns ist. Sie machen nie ihre Künste vor Andern, um sie zu machen, sondern immer nur als Spiel oder als Arbeit. Es wird darum auch kein gymnastischer Apparat gebraucht; keine Werkzeuge,

Anstalten und Einrichtungen, die ausdrücklich und offenbar für die Körperbildung da wären. Man sucht Alles auf das Nothwendige zu lenken, läßt über Gräben springen, die ohnehin da sind, über Balken laufen, die ohnehin da liegen. Aber wenn etwas veranstaltet und eingerichtet werden muß, so geschieht es so, als ob es um eines andern Hauptzwecks willen wäre; oder die Zöglinge richten es sich selbst ein, zur Beförderung ihres Vergnügens, als Spiel.

Die Lehrer nehmen Antheil an den Uebungen und Spielen; sie stehen aber mit den Zöglingen ganz gleich. Nicht ihr Lehrerrang, sondern ihre Körperkraft und Gewandtheit bestimmt ihren Rang. Sie unterwerfen sich den nemlichen Gesezen, wie die Zöglinge. Die Zöglinge haben gleiche Rechte mit ihnen. Die Rangordnung ist hier ganz die Rangordnung der Natur, der Jeder willig folgt.

Hier lernt denn auch der Zögling die Pflichten der Geselligkeit nicht durch Worte kennen, sondern ausüben. Man übt sich, einander nachzugeben, einander zu helfen, zu rathen, zu dienen. Die rauhen Ecken des Eigensinns, der ausschliessenden Eigensucht schleifen und stoßen sich ab. Man fühlt die Nothwendigkeit des Zusammenhaltens, des vereinten Gebrauchs seiner Kräfte. Im lieblichen Gewande der Freude beziehen diese schönen geselligen Tugenden das Gemüth. Hier finden sich verwandte

Seelen, und schließen sich fest aneinander. Der holde Genius jugendlicher Freundschaft erscheint unter dem Jubel des Spiels; und nie erscheint er lieber und leichter, als wo Alles frey und froh ist.

Wechselseitige Unterstützung bey Besorgung ihrer Gärten, Thiere, Geräthschaften, ist Bildung zu Gerechtigkeit, Vorsicht und Uneigennützigkeit; und die Art, wie sich jeder Zögling dabey benimmt, schließt den Lehrern das Innerste ihres Gemüths auf. Daß es zugleich Gelegenheit zu Uebung körperlicher Kräfte, und zu Richtung derselben auf das Nützliche und Wolthätige ist, sehen Sie selbst.

Jetzt lernt der Zögling, sich auch solchen Gegenständen anzuvertrauen, willkührliche Bewegungen auch auf solche Gegenstände vorzunehmen, auf denen die Bewegung unsicher ist, oder die sich selbst bewegen. Er läuft Schrittschuhe, schwimmt, reitet, und lernt dadurch kleine Gefahren verachten, oder vielmehr: ihnen mit Sicherheit entgegentreten, und Hindernisse besiegen. (Ich würde jedoch rathen, nicht eher anhaltend und regelmäßig reiten zu lassen, als bis die Knabenjahre sich zu dem Jünglingsalter neigen, weil sich die Schenkel sehr leicht krümmen, wenn die Knochen noch nicht ganz fest sind, und weil auch manche sittliche Gefahr dabey ist.)

Wenn der Zögling einige Fertigkeit erlangt hat, so übt er sich, auch Bewegungen zu erra=

then, ihnen mit Geistesgegenwart zuvorzukommen, und in dem einen Moment das zu thun, was in dem andern unmöglich gewesen oder geworden wäre. Ich gebe das Aufspringen in dem Kreise eines geschwungenen Taues, oder das Durchlaufen durch diesen Kreis, nur zum Beispiel. Die vorhergegangene Taktübung ist hierbei sehr vortheilhaft, wenigstens da, wo die Bewegung ganz regelmäßig ist. Die Fähigkeit wird dadurch geübt, sich schnell zu fassen, in dem nämlichen Moment sich zu etwas Zweckmäßigem zu entschließen und zu handeln, die bis auf einen hohen Grad ausgebildet werden kann, für das Leben so brauchbar ist, und dem Manne so gut ansteht. Wir sollten ganz eigene Spiele haben oder erfinden, um die Gegenwart des Geistes, die schnelle Fassung der Seele zu üben. In einigen Spielen findet sich etwas der Art, aber lange nicht hinreichend, nicht zweckmäßig und schwer genug. Man sollte bedenken, daß man durch Gegenwart des Geistes oft sich und Andern das Leben retten kann, und daß ohne Uebung sich nur bei sehr wenig Menschen Gegenwart des Geistes findet. *)

Angriff und Vertheidigung, im Ringen und Balgen, giebt auch reichlichen Anlaß zu Entwicke-

---

*) Ich lege dem erfahrenen Gutsmuths diese Idee hin, der sich schon um die Jugendbildung so mannigfaltige Verdienste erworben hat.

lung körperlicher Kräfte und zu einer Gewandtheit, die mit dem Gebrauch körperlicher Kräfte verbunden ist. — Erschrecken Sie nicht vor dieser Idee! Besorgen Sie nicht, ängstliche Mütter, daß dabei ein Knabe leicht Schaden nehmen, und dadurch Heftigkeit, Erbitterung gegen einen Andern seiner Mitschüler aufgeregt werde. Sehen Sie doch unsere Schulknaben an, wie oft sie sich ringen und balgen, auf den unbequemsten Plätzen, auf Straßen und Kirchhöfen, und wie wenig einem dadurch Schaden geschieht. Wenn ein schicklicher Ort, ein gleicher und weicher Rasenplatz dazu gewält wird; wenn gewisse Gesetze angenommen oder bestimmt sind: so ist nicht die mindeste Gefahr zu befürchten. Der Kampf wird auch, wie ein anderes Spiel, mit Jauchzen und Jubeln, ohne Heftigkeit und Bitterkeit geführt. Ein natürliches Ehrgefül, ein gewisser esprit de corps, will bei gebildeten Knaben schon von selbst, daß man Schmerz und Verletzung des Andern vermeide, daß man sich keiner tückischen Hinterlist bediene, daß man den Schwächern, den Ueberwundenen schone. Das Hohnlachen über den Ueberwundenen fällt weg, weil der Ueberwinder vielleicht, fünf Minuten hernach, auch überwunden ist. Wär' indeß dieser Geist nicht herrschend, so ist er durch die Erzieher leicht einzuführen. Ist dieß aber geschehen, dann ist Ringen nicht blos ein Mittel, um dem Körper jene Festigkeit, Schnelligkeit, Leichtigkeit und Gewandt-

heit zu geben, die dem Manne so gut ansteht, sondern ihn auch in mancher schönen Tugend zu üben, die man bei ächt=tapfern, edeln Männern immer fand, in Großmuth, Schonung des Schwächern und Ueberwundenen, in Verachtung aller heimtückischen List. Die gebildetsten Völker der Erde haben solche Kampfspiele gehabt, und sie wurden mit großen Kosten vom Staat veranstaltet, weil man Männer bilden wollte; und glauben Sie mir, es war kein Fehler daß man es that, man fehlte nur darin, daß man fast nichts Anderes zur Bildung that. Auch diese Uebung gehört dazu, um Männer zu bilden, wie Sie selbst sie wünschen und bedürfen. Man will jetzt von so manchen Seiten griechisch seyn, wo es nachtheilig oder lächerlich ist. Man will sich griechisch kleiden — in einem nördlichen Klima. Man will Masken auf einem Theater einführen, in dem man jede Mine des Schauspielers sehen kann, weil die Griechen Masken hatten für ein Theater von dreißig tausend Menschen. Warum keine Uebung im Ringen, die in allen Klimaten so heilsam ist! Nur bleib' es Spiel, Uebung, frohe Anstrengung der Kräfte, und nicht Wettstreit des Ehrgeitzes, wie jene Spiele der Griechen waren. Die Kampfspiele der Hirten in Pestalozzi's Vaterland, können Muster von den Stufenfolgen dieser Uebung seyn.

Ich muß gestehn, daß ich gymnastische Uebungen oder Uebung der Körperkräfte, nach diesen Grundsätzen geleitet, und in Spielen angebracht, noch immer für weit natürlicher und ausführbarer halte, als die allzukünstliche, zu systematisch geordneten, die in der Wochenschrift für Menschenbildung beschrieben werden, so wichtig auch die Grundsätze sind, worauf sie ruhen. Das Kind macht von selbst und mit Lust alle Bewegungen mit dem Kopf, den Händen, den Füßen und dem ganzen Körper, die ihm vorerst möglich sind; und es versucht andere, die es jetzt noch nicht machen kann, so bald es durch das Beyspiel anderer Kinder dazu ermundert wird. Es wird aber sicher alles mit Unlust thun, wenn es die nemlichen Begungen, in einer gewissen ihm vorgeschriebenen Ordnung, nach dem Willen eines andern machen soll; und dann kann es wirklich weniger, als es kann, wenn Thätigkeitstrieb, Nachahmungstrieb und ein gewisser, sehr unschuldiger Ehrgeiz es spornen. Nur bei Erfindung und Auswal von Spielen sollte man den Geist jener Uebungen im Auge habe, und die Lehrer sollten darauf achten, daß kein Spiel gespielt werde, das jetzt noch allzugroße Anstrengung der Kräfte erforderte, oder nur einseitig die Kräfte übte.

Eine andere Uebung sind die mimischen Belustigungen, die sich die Zöglinge, nach

einiger Anleitung, selbst veranstalten. Sie üben sich, Gedanken und Empfindungen durch Geberden auszudrücken und aus Geberden zu errathen. Sie bedürfen keiner dramatischen Kinderspiele; sie erfinden sie selbst. In der Welt, die ihnen ein Dichter etwa darstellen wollte, leben sie; die Helden, die er ihnen vorführen könnte, spielen und sind sie. Immer neu, und doch immer wahr, erfinden und geben sie es, das Drama ihres innern und äussern Lebens; natürlich werden dabei alle ihre Kräfte in Thätigkeit gesetzt. Die Einbildungskraft schafft sich ernste und lächerliche Auftritte, aus der Welt, die der Zögling kennt. Ein Dichter, der ihn höher heben oder weiter führen wollte, könnt' ihn nur in das Reich der Phantastik führen, in die Feenwelt, in die er nie zu spät kommen kann, wenn er je hinein zu kommen verdammt wäre. Seine Welt bleibt ihm die Welt, und muß es ihm bleiben; so ist er bewahrt vor dem Schmachten nach noch nie gesehener Schönheit, nach nie geschmecktem Genuß.

Der Zögling kann, wenn er allein ist, über seinen Körper völlig Herr seyn; aber darum ist er es noch nicht, in Verbindung mit Andern. Er muß sich auch von dieser Seite üben, Glied eines größern Körpers zu werden, und Alles genau und leicht auszuführen, was

er als solches zu thun und auszuführen hat. Dieß geschieht durch gemeinschaftliche Stellungen und Bewegungen. Eigentliches exerciren, besonders nach der leichten und schnellen französischen Art, oder wenigstens manche Theile desselben, sind dazu das beste Mittel; doch sind die Zöglinge nicht darauf beschränkt, sondern sie ordnen sich selbst gewisse gemeinschaftliche Bewegungen an, setzen sie zusammen oder erfinden sie wobei nur darauf gesehen wird, daß keine Stufe übersprungen, und unvermerkt langsam vom Leichtern zum Schwerern fortgeschritten werden. Die Anschauung von der Nothwendigkeit des gemeinschaftlichen Wirkens im geselligen Leben wird auch dadurch bei den Zöglingen erhalten. Sie fülen ihn lebendig den Nachtheil, den es für das Ganze bringt, wenn Einer seinen Platz nicht ausfüllt.

Die Zöglinge werden ferner angehalten, sich die Gegenstände ihres Unterrichts, so viel möglich, selbst zu sammeln. Sie legen eine eigene Pflanzen- und Mineraliensammlung an, werden angeleitet, die Pflanzen zu trocknen und zu erhalten, Pflanzen und Mineralien zu ordnen. Die Gegenstände, die sie im Unterricht kennen lernten, holen sie sich selbst, wann und wie sie können. Es finden dabei gemeinschaftliche Verabredungen statt, wobei der Erzieher ihnen freien Spielraum läßt, und sie gern beglei-

tet. Sie machen sich selbst Modelle, zeichnen sich Pflanzen und Mineralien nach der Natur, und illuminiren sie; kurz: sie holen sich Alles aus der ersten Quelle, und schaffen sich Alles selbst, was sie bedürfen, so viel es möglich ist. Dadurch bekommt ihre Wissenschaft etwas so Anschauliches, praktisch-Brauchbares; sie wissen sich in allen Fällen so gut zu helfen, ihren Zweck durch selbst-erdachte Mittel so zu erreichen, wie es durch bloßen Stuben- und Bücherunterricht gar nicht möglich ist. So lebt also der Zögling schon ein wirkliches Berufsleben; er wird nicht bloß geübt, lernt nicht bloß vielerlei; er erlebt vielerlei, er erlebt Alles, was er lernt.

Gewisse Gewohnheiten und Erziehungsweisen verführen den Zögling leicht, das Wichtige, Nothwendige, als zufällig und unbedeutend, und das Zufällige, Unwichtige, als wichtig zu betrachten. Man macht Arbeit zum Spiel, und Spiel zur Arbeit. Man erhebt äussere Bildung zum ersten Geschäft des Lebens, und macht Geistes- und Herzensbildung zur Nebensache. Man will amüsiren beym Unterricht, und unterrichten beym Amüsement. Das Unterste nach oben, das Oberste nach unten zu kehren, scheint eine Manier unsers Zeitalters zu seyn. Es ist unbeschreiblich, welcher Nachtheil aus dieser Verwirrung aller Begriffe, aus diesem Umkehren aller Ordnung entsteht; wie

oft man deswegen den Zweck wie Mittel, und das Mittel wie Zweck behandelt, und darüber Zweck und Mittel aus den Augen verliert; wie unrichtig man dabey über Kunstwerth, Wissenschaftswerth und Menschenwerth urtheilt; wie oft man das, was die Sinne kitzelt, dem vorzieht, was den Geist erhebt und das Herz veredelt. Die Pestalozzische Methode bewahrt auch vor dieser Verwirrung. Mit heiligem Ernst muß der Zögling das Geschäft der Geistes- und Herzensbildung treiben. In dem Geschäfte selbst, in der lückenlosen Stufenfolge, in dem deutlichen Bewußtseyn dessen, was er thut und warum er es thut, in der Vollendung, der er entgegensieht, muß er allein sein Vergnügen finden, und findet es. Der hohe Gegenstand und Zweck schließt alles Spielende aus. Leben und Genuß des Lebens dagegen, die Fertigkeit, sich leicht in Alles zu finden, Alles zu nehmen und zu gebrauchen, wie es zu nehmen und zu gebrauchen ist; Alles, was den Menschen ziert, heiter und froh macht, Heiterkeit und Freude verbreitet, ist Gegenstand des leichten Spiels. Pestalozzi's Methode will, daß der Zögling die heiligen Empfindungen seines Wesens und anderer Wesen überall verehre; von der Unveränderlichkeit des Sittengesetzes und der Denkgesetze durchdrungen, sie mit unerschütterlicher Festigkeit befolge, in dem Zufälligen und Wandelbaren aber sich frölich und frey bewege, in Allem zu Hause sey, jedes in

jedem Moment nöthige Geschäft frisch und gewandt angreife, vollende, und eben so leicht zu einem andern schreite, also unbeweglich sey in Allem, was Vernunft und Sittlichkeit unbedingt vorschreibt, aber gewandt, nachgebend, geschmeidig in Allem, wo dieß Gebot nicht eintritt.

Und so ist sie auch sicher ungegründet, die Furcht des edeln, weisen Werkmeisters, daß die bestimmten, festen, alles fremdartige ausschliessenden Uebungen in lückenlosen Stufenfolgen, zu einseitig seyen und machen, daß sie also den nemlichen Schaden bringen könnten, den ehemals die Scholastik gebracht habe, die ihren Schulfaden gewöhnlich ganz konsequent fortsparen, aber vom menschlichen Leben wenig Notiz nahm. *) Ja, wenn die Pestalozzischen Zöglinge nichts Anders thäten, als die Zahl- und Maaßverhältnisse einüben! Wenn sie nicht ihre Anschauungskraft, Denkkraft, Anstelligkeit, im Freyen, bey ihren Spielen und andern Uebungen, ganz frey, in Thätigkeit setzten, wenn sie nicht ausser jenen Lektionen genug und über genug fragen könnten! daß sie es dabey nicht dürfen, ist eine Forderung, die jeder Lehrer bey ernsthaften Lektionen machen wird und machen muß, wenn irgend etwas ordentlich eingelernt und eingeübt werden soll. Auch sind sie allzusehr beschäftigt, als

*) Ueber das Eigenthümliche der Pestalozzischen Methode (Tübingen bey Heerbrandt) S. 53.

daß sie daran dächten oder denken könnten; denn wenn der Lehrer im Geiste der Methode unterrichtet; wenn er durch unrichtiges Vorsagen und andere Mittel die Aufmerksamkeit zu erhalten weiß; wenn er mit Einübungen und Anwendung derselben durch Aufgaben abwechselt; so wird die Denkkraft mehr als durch andere freye Uebungen beschäftigt; der Geist nimmt die Sachen nicht leidend, sondern thätig auf, und muß sie so aufnehmen, weil er die Anwendung dessen sogleich bey jeder Aufgabe machen muß. Daß die Pestalozzischen Zöglinge pedantische Rechenmaschinen werden und in das Leben nicht taugen, das wird auch Niemand sagen, der ihr Leben, ihre Gewandtheit und Anstelligkeit für Alles gesehen hat.

Lassen Sie mich, ehe ich zu der Unterrichts-Methode übergehe, noch einige Bemerkungen beyfügen:

1) Natürlich kann aus einem schwachen Zögling von mittelmäßigen Talenten nicht das werden, was aus einem stärkern, talentvollern wird. Aber da Alles angesehen ist auf Entwickelung der Kräfte, die da sind, und da die Uebungen selbst, auch von dem Schwächsten, mitgemacht werden können, sobald er nur aufmerksam seyn will; so wird Jeder durch die Methode, was er werden kann. Nicht dann ist der Mensch ausgebildet und in sich vollendet, wenn er Alles kann, was in dem Kreise der menschlichen Kräfte liegt, son-

dern wenn er Alles ist, was in dem Umfang seiner Kräfte liegt. Durch die harmonische Entwickelung und Uebung seiner Kräfte lernt er seine Kräfte und ihre Beschränkung, seine Individualität kennen, und hat nun mit Recht eine Stimme bey der Wahl seines künftigen Berufs.

2) Die Naturnothwendigkeit treibt zwar jeden Menschen, sich seiner geistigen Kräfte zu bedienen; aber er wird sich ihres Umfangs und ihrer Beschränkung nicht genau, nicht früh genug bewußt. Er will daher Manches, was er nicht kann; und könnte Manches, was er nicht versucht. Er verschwendet oft seine Kräfte in eiteln Versuchen, wird mißmuthig, und traut sich gar nichts zu, weil ihm gerade das nicht gelingt, was er sich zugetraut hatte. Oder er wird gebildet, um Alles zu werden, als wenn der ganze Umfang der menschlichen Kräfte in ihm vereinigt wäre; und wird dadurch kein Individuum, kein in sich vollendeter Mensch. Diesen Nachtheilen bauen die Pestalozzischen Uebungen vor. Der Zögling wird sich dadurch seiner geistigen Natur, seiner individuellen Kräfte bewußt. Auf jeder Stufe seiner Bildung wird er selbstständig, weil er nicht mehr will, als er kann. Sein Denkvermögen soll nicht den ganzen Kreis der menschlichen Vernunft umfassen; es soll nur ganz und vollständig entwickelt werden, und er soll und wird dazu mitwirken; auf jeder spätern Stufe seiner Bildung, weil er den

Umfang, die Beschränkung und die Modifikationen dieses Denkvermögens anschaulich erkannt hat. „Der Körper eines Zwergs,“ sagt Niederer, „kann so gut organisirt und in sich so vollendet seyn, wie der Körper eines Riesen, so verschieden auch ihre Größe ist.“

3) Schon Manchem, der die Natur der geistigen Kräfte, oder den Geist der Methode nicht kennt, hat es geschienen, als ob der Gang der Uebungen allzuweitläufig, und der Zeitverlust, wie man es nannte, zu groß sey. Ob dieser Vorwurf gegründet sey, läßt sich sehr bald beurtheilen, wenn man über die Beantwortung der beyden Fragen nachgedacht hat. Einmal: Ist eine Entwikkelung aller unserer geistigen Kräfte überhaupt nöthig? Und gibt es einen andern Weg zu ihrer Entwickelung, als den, der aus der Natur ihrer Kräfte selbst hergeleitet, dem Entwickelungsgang des geistigen Menschen abgelauert ist, wie der Pestalozzische, der von ihm, gerade durch Beobachtung dieses Entwickelungsganges bey ganz unverkünstelten Menschen, und durch Abstraktion der zum Grunde liegenden Gesetze gefunden ward? — Darüber findet kein weitläufiges Disputiren statt, weil die Entwickelung der geistigen Menschenkräfte vor unsern Augen vorgeht, weil man nur Augen haben darf zum Sehen, um sich zu überzeugen, daß die Pestalozzische Bildungsmethode auf die Gesetze dieser Naturentwickelung gegründet sey, und

nur die Hindernisse wegzuräumen suche, die ihr, durch die allzureiche äussere Natur, in den Weg gelegt werden. Ich selbst bin eben dadurch zuerst so aufmerksam auf diese Methode geworden, nachdem ich, geleitet durch den Blick auf diese Naturentwickelung, auf manche einzelne Uebung nach der Pestalozzischen Methode, jedoch ohne Zusammenhang und Stufenfolge, gefallen war. Der Darsteller der Pestalozzischen Methode erklärt sich in seinem und seiner Gehülfen Namen: „Wir sind die Glücklichsten und Dankbarsten, wie die Ersten, die einen andern Weg betreten, wenn uns ein anderer gezeigt wird." Man bedenke ferner, daß das Kind durch die Pestalozzischen Uebungen freylich wenig lernt, aber sich fähig macht, Alles zu lernen, was irgend seine Kräfte vermögen; daß diese Kräfte in der frühen Jugend allein so zweckmäßig entwickelt, und bis auf den Grad geübt werden können, daß man die Fertigkeiten, die man jetzt erlangt, in seinem ganzen Leben nicht erlangen, also nicht nachholen kann, was jetzt versäumt ward. Ich erinnere nur an die jugendlichen Gedächtnißübungen, die man sonst vornahm, und was dadurch bewirkt ward. Es kommt also gar nicht darauf an, ob der Schüler seine Uebungen vergesse oder nicht. Die Kräfte, die dadurch geübt werden sollten, sind geübt; der Zweck ist erreicht. Würde der Grabstichel eines Haldenwangs, Lips, Schmidts nie stumpf; was läge daran,

daß der Stein verloren wäre, auf dem er geschliffen ward? Der Pestalozzische Zögling wird später anfangen, wissenschaftliche Kenntnisse zu sammeln; aber er wird nachher desto raschere Fortschritte machen. Und Alles wird bey ihm deutlich seyn, in richtigem Zusammenhange stehen, und unvergleichlich fest. Alles wird bey ihm eine praktische Tendenz haben; er wird es auszuüben anfangen, wenn er es irgend in seiner Lage ausüben kann. Ein Knabe, auf die gewöhnliche Art unterrichtet, wird in 7, 8 Jahren vielerlei wissen, gehört, gelesen und gelernt haben, und hersagen können, wovon der Pestalozzische Zögling nichts weiß; ihm werden eine Menge todter Bücher- und Buchstabenkenntnisse fehlen, womit sich der Andere zeigen kann; aber desto mehr wird er zu Hause seyn in der wirklichen, lebendigen Natur. Wenn Jener eine Menge Pflanzen und Thiere auf Kupferstichen kennt, und sie kunstmäßig zu nennen weiß; so kann dieser die einländischen f i n d e n, weiß, w o er sie finden, und wie man sie b r a u c h e n soll. Im f ü n f z e h e n t e n Jahre weiß indeß der Pestalozzische Zögling gewiß mehr Gründliches als Jener; und er hat nichts von dem vergessen, was er wußte. Jener ist ein gelehrter Knabe, und wird angestaunt; der Pestalozzische Zögling wird ein gebildeter Mann und ist brauchbar. Sie sehen leicht, wo der Vorzug ist.

Der Pestalozzische Zögling bleibt nemlich, und

soll nicht unwissend bleiben; aber erst alsdann, wenn seine geistigen Kräfte entwickelt und geübt sind, fängt sein

Unterricht

an. Bisher nämlich war bei ihm Alles auf Selbstthätigkeit angesehen; man sucht' ihm anschaulich zu machen, was an ihm selbst ist, und was er selbst vermag. Jetzt wird er bekannt gemacht mit dem, was ausser ihm vorhanden ist, was Anderer Thätigkeit hervorbrachte, und es wird ihm gezeigt, wie er es benutzen könne. Der Unterricht geht also aus von dem, was sich in der Natur findet geht zu dem fort, was die Menschen seit Jahrtausenden lernten und lehrten, versuchten und beobachteten. Man knüpft das, was der Menschen Thätigkeit hervorbrachte, an sein Thätigkeitsvermögen an.

Die Unterrichtsmethode wird mit dem nämlichen Geist und nach eben den Grundsätzen betrieben, wie die Elementarbildungsmethode. Auch sie fängt von den Anfangspunkten an. Auch hier muß der Zögling anschauen, bemerken, vergleichen und abstrahiren, also selbstthätig seyn, sobald ihm die Gegenstände des Wissens bekannt gemacht sind. Die in ihm entwickelten und geübten Kräfte werden dabei vorausgesetzt, aufgefordert und gebraucht.

Um zur deutlichen Erkenntniß jedes einzelnen Zweigs der Wissenschaften zu kommen, müssen diese Wissenschaften natürlich getrennt, es muß

aber auch eine natürliche Stufenfolge dabei beobachtet werden. Diese geht aus von dem Einfachsten, wie es der Form und der Zahl nach in die Sinne fällt, und erweitert sich lückenlos, bis zu den Verhältnissen, in denen diese Gegenstände mit dem einzelnen Menschen, mit der Natur und der ganzen Menschheit stehen. Nach den Gesetzen seines Denkvermögens sollen ihm diese Wissenschaften vorgeführt werden, so wie seine Thätigkeit und das Bewußtseyn derselben nach eben diesen Gesetzen entwickelt und geübt wurde. Freilich möchte dieß leichter angegeben als ausgeführt seyn; und bei manchen Wissenschaften, wie bei der Geschichte, sehe ich dazu keine Möglichkeit. Man kann sie nicht elementarisch nach dem Erkenntnißvermögen formen; man muß sie, wenigstens das, was man giebt, geben, wie es ist. Allein bei dem unermüdeten Fleiße Pestalozzi's und seiner Gehülfen, die wie Glieder Eines Leibes wirken für des Ganzen Wohl, läßt sich allerdings erwarten, daß Alles für diesen großen Zweck geschieht, was der Natur der Sache nach, und irgend möglich ist.

Für Fortsetzung der Sprachkenntniß wird an einem Wörterbuche gearbeitet, in dem, so viel es möglich ist, die Ausdrücke von allen Begriffen enthalten sind, die unsere Sprache (und die französche) hat. Es werden indeß nicht die einzelnen Wörter nach dem Alphabet geordnet, sondern gewisse Rubriken von Wörtern gemacht, die solche

Begriffe enthalten, die dem Zögling schon deutlich sind; sowol Zeitwörter als Hauptwörter. Unter diesen wird jede Beziehung, jedes Verhältniß, überhaupt Alles bemerkt, was mit diesem Wort, womit es in Verbindung gebracht werden kann: z. B. Kopf. — Wie vielerlei Arten von Köpfen, von welchen Formen, an welchen Geschöpfen, zu welchem Gebrauch rc. Es muß dann auch bestimmt werden, zu welchem Geschlecht das Wort gehöre. Eben so mit den Zeitwörtern: — vermehren, vermindern, sich bewegen, erwerben rc. Es wird gefragt, auf wie vielerlei Art, durch welche Mittel, zu welchem Zwecke, aus welcher Absicht das geschehen könne, was man dabei solle, welche Folgen es habe. Der Zögling muß zuerst auf Alles denken, was ihm bekannt und gegenwärtig ist; dann erweitert der Lehrer den Kreis bis zur möglichsten Vollständigkeit. Sie sehen selbst, daß dadurch Sprachkenntniß erweitert, aber nicht diese Kenntniß allein befördert wird. Durch diese Rubriken lernt der Zögling die Arbeiten, Freuden, Leiden, Hoffnungen, Verirrungen, Schwächen und Stärken des menschlichen Geschlechts vorläufig übersehen. Er lernt zugleich sich selbst erkennen, und fülen, wohin er gehört, was er der Vorwelt zu verdanken hat, was er leisten muß, was er hoffen darf, was nöthig thut, wo geholfen werden kann, was ihm übrig bleibt, zu wirken für die Bedürfnisse seiner Brüder. Es

gewährt ihm einen encyklopädischen Ueberblick über die Erkenntniß alles Vorhandenen. Das Nothwendige und Vielseitige im Gange und Bestehen der Dinge bringt sich ihm als nothwendig auf, und macht ihn von der Auswahl des Lehrers unabhängig. „Es ist die allgemeine Menschenvernunft, die in die Sprache niedergelegt ward, die ihre Resultate vor ihm entfaltet. Sein Unterricht von der Wirklichkeit wird dadurch über alle Einseitigkeiten erhoben.“ Es ist nicht zu beschreiben, wie vielseitig und allumfassend dadurch allein der Zögling gebildet werden kann.

Damit indeß dieser Ueberblick kein leeres Wissen bleibe, so wird er an die schon gehabte Anschauung, an den übrigen Unterricht, und an alle die Uebungen angeknüpft, die schon mit dem Zögling vorgenommen wurden.

Die erste Anwendung der mathematischen Vorübung ist die Feldmeßkunst, wodurch dem Zögling die ersten mathematischen Sätze anschaulich und evident werden. Die mathematische Geographie knüpft sich daran, und sie geht natürlich von der Anschauung des Globus aus, den der Zögling nach den vorhergegangenen Uebungen sehr leicht kennen lernt. Hier wird ihm auch ein Begriff von dem Verhältniß der Erde zu dem ganzen Weltgebäude gemacht, und wenigstens historisch das Allgemeinste von der Astronomie gesagt. (An einem Planetarium, das die Kreise

der Planeten und ihre Bewegung zeigt, wird es ja wol nicht fehlen). Dieß gehört zur allgemeinen Menschenbildung, damit er sein Verhältniß zum Weltall kennen lerne, und Demuth neben dem Gefül seiner Würde.

Die Mechanik gehört wesentlich hierher; sie wurde schon in die gymnastischen Uebungen verflochten. An die schwehren Rechenübungen wird Algebra und Analysis angeknüpft, weil der Zögling hier ihr Bedürfniß und ihren Nutzen erkennt. — Die Vernunftlehre wird ganz anschaulich vorgetragen. Durch klare Ideen, die er selbst hat, muß der Zöglig lernen, was klare Ideen; durch Urtheile und Schlüsse, die er selbst formirt, muß er lernen, was Urtheile und Schlüsse sind. Eben so wird die Seelenlehre vorgetragen. Eignes, bestimmtes Bewußtseyn erläutert ihm die Lehren, und bestätigt sie zugleich. Er wird mit der innern Beschaffenheit seines Körpers bekannt gemacht, und darauf werden die Grundsätze der Gesundheitslehre gebaut. Hier besonders muß er Praxis mit Theorie verbinden.

Jetzt lernt er auch seinen Wohnplatz, den Wohnplatz der Menschen kennen, oder Geographie. Erst muß er sich aber bekannt machen mit dem natürlichen Zustand, der natürlichen Eintheilung der Erde, nach Gebirgen, Seen,

Kli=

Klimaten. Er muß sich ganz genau auf der Karte orientiren, muß ohne Karte die Hauptgegenstände hinzeichnen können, welches ihm, nach allen den Vorübungen, sehr leicht wird. Er lernt den Einfluß der Klimate auf die lebenden Geschöpfe, und dieser auf die Klimate kennen; wird bekannt mit den wichtigsten Naturerscheinungen auf der Erde. Man geht nun mit ihm zur politischen Geographie über, und sein Vaterland ist der Typus, das Vorbild, nach dem alle Länder und Gegenden durchgegangen werden. Er lernt kennen die Industrie, die Gewerbe, den Wohlstand, den Einfluß der Religion, der Staatsverfassung, der vorhergegangenen Schicksale, auf Volkscharakter und Volksglück. Es wird ihm gezeigt, wie Einzelne, durch Muth, Kraft und Weisheit, durch Industrie und Beyspiel, auf eine Nation wirkten; Reiz und Sporn für ihn, nachzuahmen den Edleren, nach seinen Kräften und in seinem Kreise. Dieß führt zur Naturgeschichte, zu der der Zögling schon durch manche Uebung des Anschauungsvermögens vorbereitet ward. Es ist aber dabey nicht auf eine leere Namenkenntniß abgesehen, die überhaupt nur dem Naturforscher von Profession dienen kann. Er muß die Gegenstände genau kennen lernen, ihre Kennzeichen, ihre Mannigfaltigkeit und Uebereinstimmung; muß sie nach gewissen natürlichen Kennzeichen selbst zu ordnen wissen; muß erst Alles bemerken, was ihm in die Sinne fällt, dann das, was er durch gewisse

künstliche Mittel, durch Messen, Zergliedern, finden kann. Er spürt ihrem Wachsthum, ihrer Nahrung, der ganzen Organisation nach. Besonders lernt er genau kennen die einheimischen Pflanzen, die auf irgend eine Art, in irgend einer Beziehung nützlich oder schädlich sind. Durch alles dieses empfindet er die Nothwendigkeit eines Systems, und wird dazu geleitet. Das, was aus den Pflanzen, Stauden, Bäumen, Mineralien, Metallen, aus den mannigfaltigen Theilen der Thiere fabricirt, wie und wo es am besten fabricirt wird, macht man ihm bekannt, und gibt ihm so viel anschauliche Kenntnisse dessen, als es möglich ist.

Erst jetzt, nach Bekanntschaft der Natur durch Geographie und Naturgeschichte, können die Zöglinge einen Begriff von den Kräften der Natur und ihren Gesetzen haben; erst jetzt werden sie auch mit der Naturlehre bekannt gemacht.

Auch Geschichte wird ihnen erst alsdann vorgetragen, wenn sie etwas von dem Geist der Geschichte fassen können, um dessentwillen sie allein für den Menschen der Kenntniß werth ist. Erst muß der Zögling das Nothwendige, psychologisch- und moralisch-Nothwendige, aus den Anlagen seiner Natur kennen gelernt haben, eh' er das, was zufällig geschah, richtig ins Auge fassen will. Wenn der Zögling den Zustand seines Vaterlandes, seine Bedürfnisse, Vorzüge, Mängel, und nach ihm, den Zustand der Bedürfnisse, Vor-

züge und Mängel anderer Nationen kennt, wenn ihm dabey das an sich Gute, sittlich-Nothwendige vor der Seele steht, dann fragt er: wie das Alles so geworden sey, so werden konnte? Und die Geschichte löset ihm dieß Räthsel. Hier erscheint er ihm dann auch ganz, der Werth der Männer, die auf Nationen und Jahrhunderte wirkten, und ihr Wirken und ihr Geist; die Schwierigkeiten, die sie besiegten, die Verfolgungen, die sie oft litten, stellen ihn in den rechten Gesichtspunkt, aus dem man Menschenverdienst beurtheilen muß. In ihm lernt er kennen, was der Mensch vermag, was das Bleibende, Unzerstörbare im menschlichen Wirken ist. —

Pestalozzi und seine Gehülfen haben bey weitem noch nicht Alles gethan und geleistet, was durch die Methode gethan und geleistet werden kann; aber weit mehr, als der sachkenntnißlose Unglaube glauben, und der Zweifler an allem Großen und Guten zugeben will. Mit Recht dürfen sie sagen: man komme und sehe! Und sie werden nicht dabey verlieren, sondern gewinnen. Was wirklich ist, muß möglich seyn; was wirkt, muß wirken können! Daß sie das Ziel noch nicht erreicht haben, gestehen sie selbst; und mit einer, nur großen und guten Männern eigenen Bescheidenheit fordern sie jeden Sachkenner auf, ihnen zu rathen, wie sie es am besten erreichen können. Das Pestalozzische Institut ist ein

Kind, das kräftig zum Knaben heranwächst, und einen trefflichen Jüngling und Mann verspricht. Alle Talente dazu sind in ihm, und sie bilden sich schön aus. Ein Thor, wer das Kind verachtet, weil es noch kein Mann ist! Der Edle respektirt in dem Kinde den künftigen Mann, er beobachtet, räth, hilft pflegen und bilden, wie und wo er kann. Nur dann verdient er den Namen eines Menschenfreundes; nur dann ist er Gottes Bild.

Ich wünschte, dieß und dieß allein hätte der treffliche Werkmeister in einer Schrift gethan, die mir kurz vor dem Abdruck dieser Vorlesungen in die Hände gekommen ist. *) Sey es, daß Pestalozzi glaube, er habe Manches gefunden und zuerst gesagt, was schon vor ihm gefunden und gesagt war. Er, in der pädagogischen Litteratur nicht bewandert, hat das ehrlich geglaubt, so wie Basedow glaubte, die Auflösungen der reinen Mathematik erfunden zu haben. Sey es, daß manche seiner Verehrer und Schüler zu viel von seiner Methode erwarten und rühmen, was im Grunde sehr natürlich ist, wenn man den edlen, auch als Greis, noch für Menschenbildung und Menschenwol glühenden Mann, und die Wirkung seiner Methode an den Zöglingen des Instituts kennt. Ein so besonnener, weiser Menschenkenner,

*) Ich meyne die oben angeführte: Ueber das Eigenthümliche der Pestalozzischen Methode.

wie Werkmeister überall erscheint, weiß den Enthusiasmus für etwas Gutes in seiner Wahrheit und in seinen Wirkungen zu schätzen; er sucht ihn zu leiten, aber nicht durch Bedenklichkeiten zu schwächen, in einem Zeitalter, das aus selbstsüchtiger Kälte alles für Thorheit erklärt, was nicht Geld oder Ansehen bringt; er betrachtet die Methode nicht Einseitig von Einer Seite, sondern von allen; er giebt den Trägen keinen Anlaß, in ihrem eingewohnten Maschinengang fortzuschlendern, und den Staatsobern keine Ausflucht, um für diese gute Sache nichts zu thun, um die Staatseinkünfte blos auf Hoffeste und glänzendes Militär zu verwenden. Aber er macht aufmerksam auf die Lücken, die sich noch in ihrer Ausübung finden, und giebt seinen Rath, wie sie auszufüllen wären. Hätte die Pestalozzische Methode auch nur das Gute, was er ihr eingesteht, so verdient sie doch unterstützt, und nach und nach in den Schulen eingeführt zu werden. Dazu sollten mitwirken alle Schriftsteller, die Kredit und Zutrauen haben, alle Geschäftsmänner, die für Jugendbildung sorgen sollen, und überhaupt alle Menschenfreunde, die Kraft und Muth in sich fühlen, eine gute Sache zu befördern. Modifikationen, wo sie nöthig sind, ergeben sich von selbst: aber Bedenklichkeiten, wo man ohnehin zu bedenklich ist, hindern nur und befördern nichts.

Zehente Vorlesung.

Kurze und einfache Anweisung, wie eine Mutter ihr Kind nach Pestalozzischer Art bilden soll.

Ich habe mich nun bemüht, Sie mit dem Geiste der Pestalozzi'schen Bildungsmethode bekannt zu machen, und Ihnen die aus der Natur und dem Gange der menschlichen Seele geschöpften Gründe darzulegen, worauf sie beruht. Ich hoffe, Sie sind überzeugt worden, daß die Methode ihren Zweck erreichen müsse, wie denn die Erfahrung überall, wo man sie gewissenhaft und anhaltend befolgt hat genugsam zeigt, daß sie ihn wirklich erreiche. Die Einwendungen, die man dagegen macht, fallen bei richtiger Darstellung dieses Geistes von selbst weg, und brauchen nicht besonders widerlegt zu werden, da ich die bedeutendsten ohnehin gelegentlich zu widerlegen gesucht habe. Allein eben durch dieß beständige Hinweisen auf die Natur der menschlichen Geistesentwickelung, wurde sie zu sehr auseinandergerückt, die eigentliche Anleitung, wie die Mutter ihre Kinder,

oder die Lehrerin ihre Zöglinge nach dieser Methode bilden solle. Es konnte darauf nicht zuerst und zunächst Rücksicht genommen werden, woran doch denen am Meisten gelegen seyn muß, die Einmal von der Methode Zweckmäßigkeit überzeugt sind. Dieß will ich denn jetzt nachholen. Ich will Ihnen ganz kurz und einfach herzälen, wie eine Mutter ihr Kind, von der frühesten Jugend an, im Geiste dieser Methode bilden solle. Sie sehen selbst, daß der trockenste, wortärmste Auszug dazu am zweckmäßigsten seyn wird.

Sobald das Kind auf Gegenstände sieht und auf Schall hört, fängt man an, seine Anschauungskraft zu bilden. Geht sein Blick auf einen Gegenstand, so zeigt man ihm denselben, wenn es angeht. Man nennt ihn, deutlich und wiederholt, und versucht mit der Zeit, ob es den Namen nachsprechen will. Man läßt den Gegenstand betasten, und Alles daran bemerken, was das Kind mit den Sinnen daran bemerken kann. Man sorgt dafür, daß es sich oft in der freien Natur aufhalte, zeigt ihm entfernteren Gegenstände, macht es auf Manches an ihnen aufmerksam. Dieß thut man stufenweise, um nach und nach seine Sehkraft zu erweitern. Auf gleiche Art wird der Gehörsinn und der Tastsinn aufgeregt, wie es in der dritten Vorlesung ausführlicher entwickelt ist. Man veranstaltet, daß Alles um das Kind her rein,

ordentlich, anständig, und so viel möglich, schön sei, daß es einfache, aber angenehme, reine Töne höre. Die ersten Eindrücke sind am tiefsten, unauslöschlichsten.

Wenn das Kind ziemlich Alles nachsprechen kann, so wählt die Mutter einen Gegenstand, der dem Kind interessant ist, oder interessant gemacht wird, zeigt ihm das Ganze genau, nennt es, läßt den Namen deutlich nachsprechen, und geht nun die einzelnen Theile durch, ihre Gestalt, Farbe, Schwere rc. — Der Gegenstand wird betastet, mit dem Gehörsinn erkannt, wenn es möglich ist, Alles genannt und nachgesprochen. Die Mutter macht sich bekannt mit Pestalozzi's Buch der Mütter, merkt sich besonders die Ordnung, die Reihenfolge, als die Hauptsache. Sie setzt sich vor das Kind hin, Angesicht gegen Angesicht, berührt mit den Händen, der Hand oder dem Finger den Theil des Kopfs, worauf sie aufmerksam machen will, benennt ihn, und läßt ihn das Kind an sich berühren und benennen. Sie thut dieß mit Freundlichkeit und Liebe; und es wird dem Kind eine angenehme Beschäftigung seyn. Für Einmal fährt sie nur so lange fort, als die Uebnng dem Kind' angenehm ist, oft nicht so lange, damit es Lust dazu behalte, allenfalls die Mutter daran wie an das Erzälen erinnere. Aber ganz hört sie erst dann mit einer Ue-

bung auf, wenn das Kind sie ihr vormachen, die Rolle der Mutter dabei spielen kann. Die nämliche Uebung, die jetzt an der Reihe ist, nimmt sie auch mit anderen Gegenständen vor, die gerade bei der Hand sind, besonders mit Naturprodukten und solchen Gegenständen, deren Betrachtung das Kind liebt. Nur muß sie bei keinem Gegenstand' aus dem Kreis der Uebung heraus gehen, die sie jetzt vor hat. (Die Lage der Theile braucht nicht auf Einmal beschrieben zu werden, sondern Einzeln. Was liegt oben? Was liegt unten?)

Zugleich mit dieser Uebung nehmen Sie eine andere vor. Sie legen dem Kinde hölzerne Würfel, länglichte Vierecke, und andere mathematische Figuren vor; erst die einfachsten, wie Würfel, dann längliche Vierecke, dann Pyramiden, Kugeln ꝛc. Sie lassen es Alles daran bemerken, was in die Sinne fällt; ihre Formen, Flächen, Winkel; ihre Länge, Breite und Dicke, wodurch der Größeninhalt bestimmt wird. Sie zeigen darauf mit dem Finger, benennen das, was bemerkt wird, lassen darauf zeigen, und den Namen nachsprechen. Sie nehmen alle Veränderungen mit ihrer Lage vor, und lassen es diese Veränderungen bemerken; sie setzen Körper zusammen, und machen es aufmerksam auf die Formen, die daraus entstehen. Das Kind selbst macht Versuche, und alle Formen, die daraus entstehen, werden benannt.

In der Folge leiten Sie das Kind an, die Größen der Figuren zu vergleichen; sie also mit den Augen auszumessen. Hierin muß es viel und lange geübt werden. Anfangs dienen dazu kleine Dreyecke, Würfel ꝛc., die gut an einander passen, aus denen man größere Dreiecke, Würfel ꝛc. zusammen setzen kann. Hat das Kind mit den Augen gemessen; so kann man es gleich überzeugen, ob es richtig gemessen habe, durch Auseinanderlegen der Figuren. Man setzt diese Uebung bis in spätere Jahre fort; läßt das Kind vergrößert oder verkleinert etwas nachzeichnen, nachdem man ihm das Maas angegeben hat. Dieß geht bis auf unregelmäßige Formen, Umrisse von Thieren ꝛc. Alles muß nur stufenweise geübt werden, und man muß nicht zu schnell von einer Uebung zur andern übergehen.

Sobald das Kind seine Hand etwas in seiner Gewalt hat, und einen Griffel ordentlich halten kann, wird das ABC der Anschauung vorgenommen, das Ihnen Allen aus den Elementarbüchern bekannt seyn muß. Die gerade Linie wird ihm gezeigt und benannt, — die wagerechte und senkrechte. Es muß die Benennung nachsprechen, und die Linie mit dem Griffel, auf eine Schiefertafel nachzeichnen. Sie zeichnen sie mit ihm, und sprechen es aus, was sie thun. Dieß wird fleißig geübt, so daß das Kind eine ziemlich gerade Linie ziehen kann.

Sie lassen das Kind eine Linie ziehen, die noch Einmal so groß wie die Erste, und dieser parallel ist; Sie ziehen sie mit ihm, und sprechen aus, was sie thun. So gehen Sie stufenweise fort, bis zu einer, die zehnmal so lang ist. Eben so verfahren Sie mit den senkrechten Linien. Nun gehen Sie zu dem rechten Winkel über; immer wird gezeichnet, die Operation bestimmt benannt; Sie zeichnen mit, und das Kind spricht die Benennung nach. Sie gehen nicht weiter, als bis das Kind die Winkel ordentlich benennen, und ziemlich genau nachzeichnen kann. Durchsichtige Horntäfelchen, auf welche die Figuren gezeichnet sind, bringen den Vortheil, daß das Kind selbst sehen kann, wo und in wie weit es gefehlt hat.

Jetzt muß eine Linie und Form mit der andern durch Zahlen verglichen oder gemessen werden. Mit dem Quadrat wird Alles gemessen; die Kinder werden also jetzt geübt, Quadrate zu zeichnen, und diese werden erst durch senkrechte Linien in Vierecke, und dann durch wagerechte in kleinere Quadrate getheilt. Wie sich jedes kleine Quadrat zu dem großen verhält, das wird durch Zahlen bestimmt. Immer muß der Zögling nachzeichnen, nachsagen, und mit der Zeit blos durch Hülfe des Auges die Quadrate messen können. Durch Hülfe dieser kleinen Quadrate wird in der Folge ein jeder unregelmäßiger Körper ausgemessen,

anfangs so, daß die Quadrate in den Umriß eingezeichnet werden. In der Folge denkt sich der Zögling nur die Quadrate in die Figur hinein, und mißt sie durch deren Hülfe mit den Augen aus.

So geht die Kenntniß der Sprache und der Form fort; die Kenntniß der Zahl darf aber auch nicht zurück bleiben. Sobald das Kind durch das Buch der Mütter den ersten Begriff von Zahl erlangt hat, übt man es im Zählen. Man nimmt kleine hölzerne Würfel, läßt sie das Kind, einen nach dem andern, in eine Reihe legen, und zählt sie ihm vor; Anfangs bis zu zehen, dann bis zu zwanzig und weiter. Es zählt nach, bis es geübt ist. Nun werden stufenweise einer, zwey, drey davon genommen, wieder hinzugesetzt; es werden zwey große Vierecke formirt, und mit einander verglichen, wie viel eins größer als das andere sey. Eine Zahl Würfel wird in mehrere gleiche Theile getheilt; es werden noch einmal, zweymal, dreymal so viel hinzugesetzt. Diese Uebung wird auch in der Folge fortgesetzt und führt zu großen Fertigkeiten. Der Zögling wird nämlich erst durch Anschauung, und zuletzt ohne diese geübt, zu bestimmen, wie viel Würfel zugesetzt werden müssen, wenn an Einer Seite Ein Würfel zugesetzt ist, und man doch ein Quadrat haben will; wie viele abgenommen werden müssen, wenn man Einen an Einer Seite abnimmt, und doch

ein Quadrat bleiben soll. Dann: wenn zwei zugesetzt oder zwei abgenommen werden, und so immer weiter. Der Zögling, besonders derjenige, der schon die Einheitstabelle inne hat, kommt dadurch mit der Zeit zu der Fertigkeit, daß er Quadratwurzeln aus dem Kopf ausziehen kann, welches freilich das Geschäft der Mutter nicht mehr ist, wozu sie ihn aber doch durch diese äusserst leichte und anschauliche Uebung fähig macht. *)

Sobald das Kind mit Würfeln oder andern kleinen Körpern zählen kann, und einige Vorübungen in den verschiedenen Operationen mit Zahlen gemacht hat, wird die Pestalozzische Einheitstabelle vorgenommen, und die Uebungen werden durchgegangen, die sich in dem ersten Hefte der Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse finden. Wenn die Mutter eine Uebung durchsieht, und damit die vorausgeschickte Anleitung vergleicht, so ist sie sicher im Stande, diese Uebung vorzunehmen. So wird sie selbst vorbereitet zu der folgenden; sie übt sie selbst, indem sie das Kind übt. Die Uebersicht einer Uebung ist ohnehin leicht und bald vollendet; und sie muß eine Zeitlang mit dem Kinde vorgenommen werden. Indeß hat die Mutter längst die folgende Uebung übersehen und sich

*) Eine kurze and einfache Anweisung, wie diese Uebungen anzustellen sind, findet man im Vorhergehenden.

bekannt gemacht. Sie bleibt bei jeder Uebung so lange, bis das Kind sie ihr vormachen kann. Die Uebungen gehen in so kleinen Stufen fort; eine gränzt so dicht an die andere; die unmittelbar vorhergehende bereitet so sicher vor auf die folgende, daß es sicher keiner Mutter, die lesen, und das Gelesene verstehen kann, zu schwer wird, die Uebungen vorzunehmen. Ich bemerke also nur noch bei dieser Uebung 1) daß keine Mutter sich von diesen Uebungen los machen kann, durch den Vorwand, daß sie nicht rechnen könne. Alle Uebungen sollen blos zum Rechnen vorbereiten, das Rechnen erleichtern, und das Kind zum deutlichen Bewußtseyn bringen, was es eigentlich thut, wenn es rechnet. So könnte ja auch die Mutter darauf vorbereitet werden, wenn sie auch nicht addiren könnte. 2) Daß keine Mutter eine Uebung überschlage, oder über die Gebühr abkürze. Dieß würde den ganzen Zweck der Uebungen vereiteln; das Kind würde durchaus nicht zum deutlichen Bewußtseyn kommen von dem, was es in der Folge vornimmt. Nur durch dieses lückenlose und langsame Fortschreiten wird die Fertigkeit möglich, die hernach Alles so sehr erleichtert. 3) Wenn die Mutter diese Uebungen trocken und langweilig findet, wodurch sie denn freylich, in so fern sie dieß äussert, auch dem Kinde langweilig werden; wenn sie wähnt, so viele Umstände und Vorübungen seyen zum Rechnen nicht nöthig: so erinner' ich daran,

daß es die erste und Fundamentalübung des Denkvermögens ist und seyn soll. Es ist doch wol der Mühe werth, auch etwas Trockenes, Langweiliges vorzunehmen, um bey seinem Kinde den Grund zum richtigen und bestimmten Denken zu legen.

Wenn die Uebungen mit der Einheitstabelle alle durchgegangen sind, und von dem Kinde selbst vorgenommen werden können; so gehen Sie zur Bruchtabelle über. Ihr Gebrauch und die Uebungen, die damit angestellt werden, scheinen noch weit schwerer, als die mit der Einheitstabelle; und sie sind es eben so wenig, wenn man nur stufenweise und langsam fortschreitet, was ohnehin auch hier um des Kindes willen geschehen muß. Die Mutter kommt selbst nach und nach zum Bewußtseyn dessen, was vorgenommen wird, obgleich nicht zu der Fertigkeit, wozu das Kind kommen kann und kommen muß. Die einzige Schwierigkeit wär' also, bei jeder Uebung schickliche Fragen zu thun, und die Richtigkeit der Antworten des Kinds zu beurtheilen. Wie gefragt werden muß, das findet die Mutter leicht und gewiß, wenn sie die Uebungen nach und nach vorgenommen hat; und fehlt ihr die Fertigkeit auf der Stelle, solche Fragen zu finden und auch aufzulößen; so mag sie sich auf einige vorbereiten, welches ihr wenig Zeit und Mühe kosten kann. Auch darin wird sich ihre Fertigkeit vermehren, wenn sie ihre Kinder eine Zeitlang geübt hat. Ich bemerke nur noch hier-

bey, 1) daß das Kind immer angeben muß, auf welche Art es die Beantwortung der Frage gefunden habe, und daß die Mutter darauf zu merken hat, ob es die Antwort auch wirklich so finden konnte. 2) Daß Kenntniß und Nachahmung der Formen, Kenntniß der richtigen Bezeichnung durch Worte, und Kenntniß der Zahlenverhältnisse gleich stark fort geübt werden müsse, und keine Uebung über der andern vernachlässigt werden dürfe.

Wollten Sie die Uebungen mit etwas erwachsenern Kindern anfangen, so fangen Sie darum nicht in der Mitte, oder bey einem willkührlich angenommenen Punkte, sondern immer bey den Ersten Elementen an. Sie können nur schneller durchgenommen werden, weil das Kind eher zum Bewußtseyn dessen kommt, was es thut. Allein auch der Erwachsenere muß bey jeder Uebung so lange stehen bleiben, bis er sie selbst mit einer Gewißheit und einer gewissen Gewandheit Andern vormachen kann.

Wenn das Kind auf diese Art eine Zeitlang geübt ist, — erst dann, nie vor, lieber nach Ablauf des sechsten Jahrs, fängt man an, es mit den Buchstaben bekannt zu machen. Pestalozzi hat nämlich die Buchstaben nach einer gewissen Ordnung untereinander drucken, und auf Stäbe kleben lassen, um das zeitraubende Einschieben der Buchstaben zu vermeiden. Erst werden die Selbstlauter, als einzelne Töne durchgegangen und

deut=

deutlich ausgesprochen. Dann wird ein Mitlauter vorn hinzugesetzt, und dieser, nicht als besonderer Buchstabe, sondern mit dem Selbstlauter zugleich, ausgesprochen; nicht ba ba, sondern gleich: ba, ca, da, fa ꝛc. So werden alle Mitlauter mit allen Selbstlautern in Verbindung gesetzt. Das Anschauungsvermögen des Kindes ist schon geübt, und es wird sie bald erkennen und richtig aussprechen. Nun wird ein anderer Mitlauter hinten beygefügt, und alle Mitlauter werden so durchgegangen; bad, baf, bag, bah ꝛc. Jede geendete Reihe ist dem Kinde eine Vollendung, deren es sich freut; jeder neu hinzugefügte Stab hebt es eine Stufe höher. Jetzt setzt man noch einen Mitlauter vorn hinzu, und geht mit ihm die Reihe durch; dann noch einen hinten, allenfalls noch zwey. Die Diphtongen werden durchgenommen; die Lippen-, Kehl- und Zungenbuchstaben werden schnell hintereinander geübt. Und so ist die Uebung geendigt. Der Zögling wird anfangen können, in einem Buche zu lesen. Ich bemerke nur noch: 1) die Mutter spricht dem Kinde jede Sylbe vor, indem sie auf die gedruckte Bezeichnung derselben hinweiset. Das Kind muß sie deutlich und scharf artikulirt nachsprechen. Das künftige deutliche und bestimmte Aussprechen hängt von dieser Uebung ab. Sie wiederholt dieß so oft, bis das Kind die Sylbe richtig aussprechen kann. 2) Ehe sie einen Stab zusetzt, muß das Kind alle

Sylben, die vor ihm stehen, auch außer der Ordnung, richtig aussprechen lernen. Die lateinischen und Kursivbuchstaben werden zugleich mit den gewöhnlichen deutschen bekannt. 3) Auch eine andere Lesemethode kann angewendet werden, wenn sie nur die einzelnen Buchstaben mit keinem andern Laut bezeichnet, als den sie, verbunden mit Andern, haben.

Mit den Leseübungen müssen Schreibeübungen verbunden seyn. Das Kind schreibt den Buchstaben oder die Sylbe, die es ausspricht, gleich auf eine Schreibtafel nach, und die Mutter thut es mit ihm. Sie spricht indeß, was sie schreibt, mehrmals aus, und das Kind ihr nach. Bey der, durch die Linien schon geübten, Hand geht dieß leichter. Die Buchstaben müssen in einem gewissen Verhältniß gegeneinander stehen; es muß also ein gewisses Maas da seyn, wornach sie das Kind selbst messen kann. Das allgemeine Maaß ist das Quadrat. Das Kind hat sich also zum Messen Quadrate auf seine Schiefertafel gezeichnet, und in dieß Netz zeichnet es die Buchstaben und Sylben ein. Bey seinem schon geübten Augenmaaß wird es bald bemerken, wann ein Buchstabe zu hoch oder zu breit, oder im Verhältniß gegen den andern zu klein oder zu groß ist, und den Versuch machen, ob es ihn um Ein oder mehrere Quadrate größer oder kleiner machen muß. Ohne ordentliche Quadrate kann der nemliche Zweck

erreicht werden, wenn man drey Parallellinien zieht, — Eine, auf der die kurzen Buchstaben ruhen, eine höhere, und eine niedrige, die das Maas der längeren Buchstaben bestimmen. Alles muß jedoch in großen Formen nachgezeichnet, und nur nach und nach müssen die Buchstaben kleiner werden. Merkt die Mutter, daß die Kinder anfangen, das gehörige Verhältniß zu treffen, so läßt sie bloß nach dem Umriß des Quadrats zeichnen, und endlich bleibt es ganz weg.

So weit — das bin ich überzeugt — kann jede Mutter ihre Kinder üben, wenn sie recht ernstlich und fest will. Und sie wird wollen, wenn sie sich überzeugt hat, daß Niemand diese ersten Elementarübungen so gut und mit so glücklichem Erfolg vornehmen kann, als eine Mutter, die durch ihre Freundlichkeit und Liebe den todtesten Unterricht belebt, deren Mutterliebe ihr eine Gewandtheit inspirirt, die nur die besten Lehrerinnen durch viele Uebung erlangen. Sollt' es ihr an Zeit fehlen — an Zeit, den wichtigsten Theil ihres Erdenberufs zu erfüllen, so müßte sie in einer sehr beengten, unglücklichen Lage seyn, und sie wäre sehr zu beklagen. Ich sollt' aber denken, daß in den meisten Fällen Zeit zu finden wäre, durch ordentliche Eintheilung des Tages und der Geschäfte, durch die Wahl guter Dienstboten, durch billige Forderungen an den reichen Mann, der so viel entbehren kann, an den Schlaf, und

durch gewissenhafte Unterordnung jedes gesellschaftlichen Vergnügens und Umgangs unter die heilige Mutterpflicht.

Hat die Mutter nur einige Bildung, wozu es ja, unsern jungen Müttern wenigstens, nicht an Gelegenheit fehlt; ist ihre Jugendbildung nur einigermaaßen zweckmäßig geleitet worden, so daß sie nicht Kenntnisse zum Glänzen und Schautragen, sondern zu Ausbildung ihrer Menschheit, und zu ihrem künftigen Berufe sich erworben hat; so kann sie ihre Kinder noch weiter fortbilden, welches besonders bey Töchtern höchst wünschenswerth ist. Sie fängt nun an, ihnen den grammatischen Unterschied der Wörter zu zeigen. Sie erklärt ihnen, was ein Hauptwort, ein Zeitwort, ein Beywort, ein Hülfswort rc. ist, und sogleich, sobald das Kind sie verstanden hat, läßt sie es die Beschreibung eines solchen Worts auf seine Schiefertafel, und eine Reihe Hauptwörter, Zeit-, Hülfswörter darunter schreiben. Sie schreibt auch eine Reihe. Die aufgeschriebenen Wörter werden nun nachgesehen, mit der Beschreibung verglichen, und dem Kinde gezeigt, wo und warum es unrichtig gewält habe. Diese Uebung wird so lange fortgesetzt, bis das Kind den Unterschied dieser Wörter kennt. — Nun werden die Veränderungen der Haupt- und Zeitwörter vorgenommen; die Hauptregel der Veränderung wird vorgesagt, nachgesprochen, und auf die Schiefertafel geschrieben,

— von der Mutter, wie von dem Kinde; dann wird das Kind angewiesen, eine Menge von Beyspielen dieser Veränderungen unter die Regel zu schreiben. (Sollte die Mutter etwas Grammatisches vergessen haben, oder ungewiß darüber seyn, so darf sie nur irgend eine Grammatik vorher wieder nachsehen. Die von dem Hofrath Reinbeck herausgegebene ist sehr brauchbar. Ich rathe, daß die Mutter sich immer mit dem Kinde gleiche Beschäftigung machen solle; und das aus wichtigen Gründen. Die Aufmerksamkeit des Kindes wird weit mehr dadurch gefesselt, weil es seine Uebung alsdann für wichtiger ansieht, wenn sich die Mutter selbst damit beschäftigt. Und thäte sie es nicht, so würde sie ohne Zweifel, um nicht müßig zu sizzen, eine leichte Handarbeit vornehmen; und dadurch, wär' es auch nur eine Strickarbeit, würde das Kind zerstreut werden. Nie ist die Aufmerkmerksamkeit des Lehrlings ganz auf den Lehrer gerichtet, wenn er nicht sieht, daß der Lehrer sich ganz mit ihm beschäftigt, und sehr schwer wird die ganze Aufmerksamkeit des Lehrers auf die Zuhörer gehen, wenn er sieht, daß die Aufmerksamkeit der Lehrlinge getheilt ist. Die sichtbar ungetheilte Konzentrirung aller Kräfte des Lehrers auf den Lehrling kann es allein bewirken, daß der Lehrling alle seine Kräfte auf den Lehrer konzentrirt. Das ist eine Wahrheit, die nicht laut, oft und stark genug gepredigt werden kann. — Jetzt werden die Hauptregeln

vorgenommen. Sie können vorher nur flüchtig von der Mutter in einer Grammatik nachgesehen werden, wenn sie ihr nicht mehr ganz gegenwärtig seyn sollten. Die Regel wird vorgesagt, nachgesprochen, und von der Mutter sowol wie von dem Kind' auf die Schiefertafel geschrieben. Nun läßt die Mutter von dem Kind' einen oder ein Paar Sätze aufsuchen, bey denen die oben angeschriebene Regel angewendet werden muß, oder, wenn ihnen dieß zu schwer ist, sagt und schreibt sie selbst einen solchen Satz, läßt ihn nachsprechen und nachschreiben, läßt aber die Worte aus, bey denen die Regel angewendet werden muß; z. B.: Gestern stand ich vor   Thüre; da gieng ein Mann in   Stube, ich konnte aber   Aerger über   Lachen der Jungens, nicht sehen, wann er wieder (wider?) herauskam. Ist das Kind hinlänglich in der Anwendung der Hauptregeln geübt, oder kann es bey etwas Nachdenken seine eigenen, aus Uebereilung gemachten Fehler verbessern; so üben Sie es, etwas Geschehenes zu beschreiben, etwas Gehörtes schriftlich zu erzälen. Sie sehen dieß durch, und bemerken ihm mit bestimmten Zeichen die Sprachfehler, mit andern bestimmten Zeichen alle Ausdrücke, die unbestimmt sind, und durch Fragen an dem Rand alle Lücken in der Beschreibung oder Erzälung. Mit Vorsicht leiten Sie Ihre Kinder, auch allmälich ihre innern Anschauungen zu beschreiben, oder das, was sie in sich

bemerken. **Mit Vorsicht**, damit nicht der Grund gelegt werde zu der sentimentalen, sittlichen oder religiösen Eitelkeit, die so dicht an Heuchelei gränzt, also nichts von dem Unwesen, das die mitgetheilten Tagebücher gestiftet haben. Die ganze Reihe von Uebungen ist in zweien Sprachen zugleich möglich, wenn Sie beide in Ihrer Gewalt haben; doch wollt' ich es eben nicht rathen, weil es doch die Uebungen erschwert, und weil sehr viele Regeln jeder Sprache eigenthümlich sind.

Uebung im Zeichnen, oder Bildung der Kunstkraft, kann auch von der Mutter vorgenommen werden, und wenn sie selbst auch sehr wenig zeichnen könnte. Sie läßt 1) die Kinder sich üben im Zeichnen gerader Linien, im Zirkel, Oval und in Wellenlinien aller Art. Die durchsichtigen Horntäfelchen, auf denen die Figuren richtig gezeichnet sind, zeigen ihnen, wo sie gefehlt haben. Die Mutter zeichnet mit. Sodann 2) läßt sie die Kinder Figuren zusammensetzen aus geraden und krummen Linien, nach einer gewissen Symmetrie, übrigens aber nach freier Willkühr. Die mannigfaltigsten Figuren kommen dann zum Vorschein, die eine gewisse Art von Schönheit haben können. Auch diese Uebung macht die Mutter mit. 3) Legt sie ihnen mathematische Körper, Würfel, Pyramiden, längliche Vierecke vor, die sie abzeichnen müssen, so wie sie ihnen aus ihrem Standpunkte erscheinen. Die Mutter zeichnet sie mit ihnen. Sie

werden dabei aufmerksam gemacht auf Schattiren und Perspektive, die hier in ihren Elementen anwendbar sind. 4) Da die Kunstkraft eine zweifache ist, oder vielmehr auf zweierlei Art geübt werden muß, durch Nachahmen und freies Zusammensetzen: so läßt man sie gegenwärtige Gegenstände, in möglichst-elementarischer Ordnung nachahmen: Umrisse von Fenstern, Thüren, Häusern, Tischen, Stühlen, lauter geradlinige Figuren; dann krumm- und wellenlinige, — Gläser, Bouteillen, Tassen und so weiter. Nur lasse man sie sich nicht zu früh' an das Menschengesicht, und an nichts wagen, wobei Perspektive nöthig ist. 5) Es werden ihnen willkührliche Maaße angegeben, nach denen sie diese Körper vergrößern oder verkleinern müssen; und ihrem schon geübten Augenmaaße gelingt es bald. Ein kleiner Maaßstab zeigt dann, wo sie gefehlt haben. Es versteht sich, daß die Vergrößerungen stufenweise geübt werden, — noch einmal, zweimal, viermal so groß ꝛc. Die mathematischen Körper, besonders wenn sie schattirt werden, lassen sich besser mit der Reißfeder oder dem Bleistift auf Papier zeichnen.

Hätt' eine Mutter so wenig musikalischen Sinn, daß sie kein Lied rein singen könnte, so kann sie freilich von dieser Seite ihre Kinder nicht bilden. Aber wenn sie das kann, so singt sie ihnen reine Töne in einfacher, melodischer Folge vor, und ermuntert sie zum Nachsingen. Die Lieder

für kleine Kinder, die Horstig oder Madame Horstig herausgegeben hat, so wie alle, in denen eine liebliche Melodie ohne Sprünge ist, wären dazu passend. Mit freundlicher Liebe vorgesungen, werden sie sich gewiß tief eindrücken und zum Nachsingen reitzen. Das Taktgefül ist schon durch das Lesen etwas geübt; die Mutter übt es fort: dadurch, daß sie ein Taktmaaß angiebt, das die Kinder halten müssen, und oft im Takt wechselt. Zwei Hauptregeln bei Bildung der Kunstkraft sind diese: 1) daß dem Kinde nichts gezeigt oder vorgesungen werde, als was wirklich schön oder melodisch ist; 2) daß man das Schöne, den Wollaut rc. nicht erkläre, sondern zu empfinden gebe, und mit der Zeit den Zögling finden lasse.

Das Erste und Eine, was nöthig ist zur sittlichen Bildung, ist Dank, Vertrauen und Liebe, das die Mutter in dem Herzen des Kindes aufregt, und mit aller Kraft auf sich zu lenken sucht. Die Mittel dazu sind in der Gewalt jeder Mutter; und die natürliche Mutterliebe giebt ihr ein, wie sie sie anzuwenden habe. Das ist denn die Feder, wodurch sie das Gemüth des Kindes in Bewegung setzen, und jede innere Bewegung leiten und lenken kann. Das zweite Hauptmittel ist, daß sie vor seinen Augen sittlich-gut handle, und ihm durch ihre Handlungsart das Sittlich-Gute anschaulich darstelle. Das Kind darf, be-

sonders in den früheren Lebensjahren, keinen sittlichen Fehler an ihr bemerken; und es bemerkt weit schärfer, wie man glaubt. Ein drittes Mittel ist, daß sie seine Einbildungskraft und sein Herz rein erhält. Dieß geschieht a) durch sorgsame Wahl der Dienstboten und ernstliches Halten auf Sittlichkeit, in Handlungen und Worten, besonders in Gegenwart der Kinder; natürlich, auch durch gute Wahl der Kinder, mit denen es umgeht; b) durch beständige Thätigkeit (nicht beständige Lektionen), Uebungen des Körpers, Spiele ꝛc. Wer sein Kind immer beschäftigen kann, der hat es vor den meisten Unarten bewahrt. Die meisten sogenannten Unarten der Kinder entstehen aus unbefriedigtem Thätigkeitstrieb. Nur sorge die Mutter dafür, daß das Kind sich selbst und oft allein zu beschäftigen wisse, daß sein Thätigkeitstrieb nicht, wie bei so vielen Erwachsenen, in eine Belustigungsgierde ausarte, die zu der elendesten Passivität und Schlaffheit verwöhnt; c) durch die daraus entstehende Ermüdung am Abend, und Sorge, daß es gleich beim Erwachen aufsteht; d) durch Uebung in unbedingtem, pünktlichem Gehorsam, der durchaus nicht auf Gründen beruhen darf, sondern allein auf dem Worte der Mutter beruhen muß, wozu aber die Mutter hinreichende Gründe haben wird; e) durch Gewöhnung an pünktliche Erfüllung seiner kleinen Berufspflichten, an Respekt vor Eigen-

thum, an Unterstützung der jüngern, schwächern Geschwister, an Entbehren, um Herrschaft zu behalten über sich selbst; f) durch etwas, was fast alle andere Mittel ersetzen kann, und ohne welches alle andere Mittel nicht die gehörige Wirkung thun — daß es den größten Theil des Tages unter ihren Augen ist, oder wenigstens von ihr beobachtet werden kann. Ja! ich muß es sagen, weil es mir durch unzälige Erfahrungen bestätigt worden ist, und noch täglich bestätigt wird. Jede Mutter, die ihre Kinder den größten Theil des Tages und alle Tage den Dienstboten überlassen muß — nicht muß — (dazu kann sie keine andere Pflicht, keine gesellschaftliche Konvenienz zwingen. Muttersorgfalt ist die höchste, die heiligste Pflicht,) — also überlassen will: die geb' es auch nur ganz auf, sie sittlich zu bilden. Es ist unmöglich! Sie überlasse sie denn den Dienstboten, einer Erzieherin, einem Erzieher, und thue Verzicht darauf, Mutter zu seyn, im schönsten, höchsten Sinn des Worts. Eine Gebärerin ist noch keine Mutter! Sie kann sich nicht den vollen Dank, das volle Vertrauen, die höchste Liebe der Kinder erwerben. Das lenkt sich auf die Wärterin, Erzieherin, natürlich auf die Person, die sich am meisten mit den Kindern beschäftigt, sie am meisten pflegt, unterhält, von der sie unmittelbar am meisten Woltaten empfangen. Sie kann also auch nicht jenen unbedingten Gehorsam for=

dern, der nur auf die rein-menschlichste Empfindungen gegründet seyn muß, wenn er nicht ein sittlich-tödtender Despotismus werden soll. Sie kann ihre Kinder nicht hinreichend beobachten; ist also nicht sicher der besten Mittel, die sie zu wählen hat. „Ach, du armes, verwaisetes Kind! die dich gebar, lebt noch, und du hast doch keine Mutter!" So jammert es immer in meinem Innern, wenn ich Kinder sehe, die an ihrer Wärterin, und weit weniger an ihrer Mutter hängen. Ja, wenn eine Mutter mit Menschen- und Engelzungen über Erziehung reden könnte, und die besten Schriften darüber gelesen, und die berühmteste Erziehungs- und Unterrichtsmethode bei ihren Kindern eingeführt hätte; wenn sie in manchen Stunden die Olivierische Lesemethode mit ihnen ausübte, und die meisten Pestalozzischen Uebungen mit ihnen vornähme; und sie lebte den größten Theil des Tags und aller Tage entfernt von ihren Kindern: so spielt sie die Rolle einer guten Mutter, aber sie ist es nicht.

Es wäre dann auch unmöglich, daß sie den religiösen Sinn bei ihren Kindern anregte, was sie doch allein kann, also auch allein soll. Dieser religiöse Sinn wird nämlich, nach der Natur der menschlichen Seele und der Religiosität, auf folgende Art gebildet. a) In dem Kinde wird Dank, Vertrauen und Liebe zu der Mutter aufgeregt, durch Woltaten und Liebe. Sie ist ihm

eine höhere Macht, und wird ihm dadurch zugleich eine wolthätige, und ein sittliches Wesen, also Stellvertreterir der Gottheit, eh' es die Gottheit kennt. Diese Empfindungen sind die Elemente aller Religion. Die Mutter regt auch die nemlichen Gesinnungen gegen den Vater auf; und der Vater wirkt mit, so viel, so gut und so bald er kann. b) Sobald das Kind sich dieser Liebe zu der Mutter, und der Liebe zu dem Vater recht bewußt ist, wird ihm Gott genannt, als der Vater aller Menschen, durch den auch sein Vater und seine Mutter haben, was sie haben. Dieß geschieht in einer liebevollen, d. h. heiligen Stunde, und mit einem von Liebe überströmenden Herzen. c) Alles Angenehme, Wolthätige, Erquickende, wird von nun an an Gott geknüpft. Bei jeder guten, sittlichen That wird das Kind an diesen Gott erinnert; für jede Hülfe, jeden Schutz, jede Freude, wird, in Gegenwart des Kindes, Gott, und mit sichtbarer Herzlichkeit, gedankt. Ich sage: mit Herzlichkeit; daß es also ja nicht in eine mechanische, frömmelnde Phraseologie ausarte, die gerade, mehr als Alles, den religiösen Sinn tödtet. Also lieber seltener, als herzlos. — Die Mutter betet manchmal auf eine ungesuchte Art, in des Kindes Gegenwart. Sie zeigt ihm, setzt bei ihren Aeusserungen und durch ihre Handlungsart als ausgemacht voraus, daß Gott nichts verborgen bleiben könne.

d) Sobald dieser Eindruck gemacht ist, wird ihm von Jesus Christus gesprochen, als von einem Wesen, das höchstes Muster seyn solle und sei, von dem kindlichsten Sinn gegen Gott, von der reinsten Sittlichkeit und Liebe. Die Mutter sagt ihm, daß sie noch lange nicht so sei, wie sie seyn solle, daß sie aber darnach strebe, und daß Jesus ihr Vorbild sei. Er wird dem Kinde als wolthätig für die Menschen dargestellt, und aus seiner Geschichte so viel erzält, als zu Begründung dieses Angebens nöthig ist. Immer in den besten, liebevollsten Stunden; immer mit der innigsten Mutterliebe. Die Stunden, in denen die Mutter dem Kinde davon geredet hat, müssen ihm immer, auch in der Erinnerung, die süßesten seines Leben seyn. Die Mutter muß das größte Interesse für diesen Jesus zeigen, als für das personifizirte Sittengesetz, als für das hohe Ideal der innigsten Verbindung mit der Gottheit, als für das uns gegebene Gottesbild, als für den, der den Menschen das seyn will, was die Mutter dem Kind' ist. Je mehr Interesse die Mutter zeigt, je mehr Interesse wird das Kind fülen; je religiöser sie ihm erscheint, je religiöser wird es werden. Und ohne das, nie! — Religiosität, Interesse für die Gottheit, für Jesus Christus, für seinen Sinn und Wandel, für seine Forderungen, nicht blos in sich zu haben, sondern den Kindern zu zeigen: das

ist so heilige Pflicht für die Mutter, wie es ihre Pflicht ist, ihm sittlich-guten Sinn zu zeigen, sittlich-gutes Beyspiel zu geben. Es wirkt besser als alle Worte. Ach! nur darum hat manches Kind kein Interesse für Religion, und wenn sich auch Lehrer noch so sehr darum bemühen, weil ihm die Mutter keins zeigt, und nie gezeigt hat. Sie mag beben vor dem Augenblick, wo es ihr eigenes Kind ihr einst vorwerfen wird. Besser, sie bebt jetzt, als hernach.

Bey dem eigentlichen Religionsunterricht kann die Mutter weiter nichts thun, als ihre Kinder mit dem Theil der Bibelgeschichte bekannt machen, der für sie paßt. Aber das soll sie auch. Sie hat dabey nur Folgendes zu bemerken: 1) da sie ihre Kinder so lange wie möglich in einem Unschuldsparadies erhalten soll, in dem es keine Sünde gibt; so läßt sie Anfangs alle Geschichten zurück, in denen etwas Böses erzält wird. Sie wält lauter Erzählungen, durch die uns Gott und Jesus als liebevolle, aber auch als heilige Wesen erscheinen, und die Menschen als gute Menschen. 2) Sie erzält die gewälten Geschichten den Kindern mit allen kleinen Umständen, und sucht Alles, so viel wie möglich, zu vergegenwärtigen. Dadurch wird erst die Geschichte interessant. 3) Sie fragt, ob das Kind ihr die Geschichte wieder erzälen wolle, zwingt es aber nicht. Am besten wenn sie es anleitet, sie einem seiner kleinen Geschwister

wieder zu erzälen, damit es weniger das Ansehen einer Lektion bekomme. 4) Nach und nach, wenn dem Kinde das Böse nicht mehr zu verbergen war, zeigt sie ihm den unseligen Fortgang einer verkehrten Neigung, aus den Erzälungen von verkehrten Menschen. 5) Endlich macht sie es aufmerksam auf den Plan des Ganzen, der darin zum Grunde liegt. Sie kann dabey Seilers, Rosenmüllers und auch meine Bibelgeschichte nutzen. In der Bibelgeschichte von Schmidt wird sie den kindlichsten Ton finden. Ich allein hab' indeß den Plan des Ganzen dargelegt. Die Campe'schen Knittelverse hab' ich nicht gut gefunden; sie werfen ein lächerliches Licht auf die Geschichte, ohne daß es der Verfasser wollte. Ich wundere mich aber sehr, daß ein so denkender Erzieher dieß nicht vorausgesehen hat.

Sehen Sie hier den Umriß und Umfang dessen, was eine Mutter an ihren Kindern zu thun hat, wenn sie Alles aus ihnen machen will, was aus ihnen gemacht werden kann. Es wäre mühsam, wenn die Mutter nicht Mutter, und die Kinder nicht ihre Kinder wären. Aber möcht' es auch noch so mühsam seyn: hohe, einzige Glückseligkeit wartet dem Herzen der Mutter, die ihre Kinder selbst so gebildet hat!

Erste

Erste Beilage.

Ueber den wahren Zweck des Buchs der Mütter.

Fragment einer Vorlesung von Niederer.

Um den Zweck des Buchs der Mütter bestimmt anzugeben, und dabey dieses Buch selbst seinem Grundbegriff oder seiner wesentlichen Idee gemäß in seinem ganzen Umfang zu entwickeln; ist es nothwendig, daß man dasselbe nicht blos nach einzelnem oder vereinzeltem Gesichtspunkte ins Auge fasse. Eben weil das bisher allgemein geschehen in der Beurtheilung desselben, ist auch sein pädagogischer Werth und Gehalt fast überall verkannt worden. Aus dem gleichen Grunde konnte auch der Gebrauch desselben die Wirkung nicht hervorbringen, die sein Schöpfer im ursprünglichen Anschauen der Idee und des Eindrucks, den es bey seiner ersten Bearbeitung auf die Kinder macht, mit solcher Begeisterung weissagte.

Der zunächst liegende Zweck ist allerdings auf dem Titel des Buchs schon angegeben, nemlich: Kinder bemerken und sprechen zu lehren. Dieser Zweck

umfaßt oder bestimmt vielmehr zwey pädagogische Hauptansichten, die darin und bey dem Gebrauch des Buchs sich gegenseitig durchdringen, und in lebendiger Harmonie vom Anfangspunkte aus uns erscheinen sollen.

Die Anschauung, von der das Buch der Mütter ausgeht, soll das Fundament des Redens und der Aussprache beym Kinde seyn, das Reden und die Sprache oder der Ausdruck soll hinwieder das Fundament seiner Erkenntniß werden. Der Anfangspunkt des Buchs der Mütter soll beyde in ihrem Mittelpunkt in ungetrennter Einheit darstellen. Von diesem Mittelpunkte aus aber nach dem organischen Bildungsgesetze der Menschennatur entwickelt, formen sie sich von Stufe zu Stufe immer selbstständiger, und treten bestimmter als eigentliche Bildungssphären hervor, die im Verlaufe in Sach- und in Sprachunterricht nach allen ihren Vereinzelnungen zerfallen.

Ueber das erste Element oder das Bemerken lehren, d. h. die Entwickelung und Bildung der Anschauung darf man vor allem aus nicht vergessen, daß das Anschauen und Bemerken hier in keinem beschränkten Sinn zu nehmen sey, sondern daß beyde die Totalität der Empfänglichkeit der Menschennatur einerseits, die Totalität des Wahrnehmbaren in der Natur oder im Daseyn überhaupt andererseits umfasse. In diesem Sinne nennen die Franzosen mit Recht das Buch der

Mutter, das Buch der Ideen, d. h. des gesammten Erkenntnißstoffes in seinen Elementen und nach den organischen Gesetzen das Erkenntniß selbst. Es ist also nicht die Rede von einzelnen Anschauungen des Auges, sondern von den aller Sinne und eben so wenig blos von der äussern Wahrnehmung, sondern auch von der geistigen und gemüthlichen.

Wir bemerken im Allgemeinen, daß hier blos von Thatsachen die Rede ist, und daß wir in der folgenden Darstellung überhaupt blos Thatsachen darstellen, und sie in der Form ausdrücken werden, in der sich ihre Vorstellung in uns gebildet hat. Als eine solche Thatsache setzten wir die Empfänglichkeit des Menschen als ein Ganzes im Auge habend, die Unterschiede fest, in dem sie als körperlicher, als geistiger und als gemüthlicher Sinn, oder als sinnliche, intellectuelle und übersinnliche Anschauung erscheint. Das Warum und das Wann muß in diesem, wie in mehreren Punkten einer andern Stelle überlassen bleiben, genug daß das Kind, so wie es im Daseyn erscheint, eine ursprüngliche Empfänglichkeit nach den drey angegebenen Richtungen äussert; sie greifen zwar alle in einander, und lassen sich nicht von einander trennen, so wenig als der Körper von der Seele, oder die Seele vom Leben; aber im Entwickelungsgange des Kindes wirkt jede ursprünglich selbstständig. Wie der eine körperliche Sinn mit dem Daseyn des Orga-

nismus selbst in mehrere Sinne zerfällt, und jeder dieser Sinne eine bestimmte Seite der Natur ursprünglich anschaut, mit der ein anderer in unmittelbarer Berührung steht, und wenn die Elemente und Eindrücke, deren ein jeder fähig ist, sich in der Natur ganz bestimmt nachweisen lassen; so ist es mit dem intellectuellen und übersinnlichen Sinn, die das unmittelbare Auge für das unmittelbar Geistige und Uebersinnliche im Menschen ausmachen, und deren jedem seine bestimmte Sphäre im Gebiet des Universums entspricht.

Eine ganz einfache Betrachtung reicht hin, diese Annahme vorläufig zu rechtfertigen. Offenbar z. B. wirkt ein Verhältniß des Kindes zur Mutter das Herz zum Herzen, und die Sinne sind blos die äusserlichen Vermittler ihrer Wirkung, indem sonst die nämliche Handlung auch das Herz aller von körperlichen Sinnen bewohnten Wesen oder ihren Verstand auf gleiche Weise ansprechen müßte, welchem die Erfahrung auffallend widerspricht.

Das Buch der Mütter setzt zum voraus die Empfänglichkeit, oder mit andern Worten, daß das Kind der Bildung fähig und ihrer bedürftig sey. Ueber beydes brauchen wir hier um so weniger einzutreten, da die Gründe davon Jedermann nahe liegen, desto wichtiger ist es hingegen, das allgemeine Gesetz aller Bildung: daß jede Anlage nur durch Uebung ihrer selbst entwickelt werde, fest ins Auge zu fassen. Dieses Gesetz auf die

Anschaung angewandt, heißt, ganz einfach ausgedruckt: die Anschauung wird nur durch das Anschauen selbst gebildet, das Auge nur durch das Sehen, das Ohr nur durch das Hören ꝛc. — Dieser Grundsatz ist in der Erziehung im allgemeinsten und weitesten Umfang, und gilt ohne Ausnahme; allein so leicht er erscheint, so schwierig ist seine Ausführung.

Obiges Gesetz der Bildung der Sinne gilt, was wesentlich zu bemerken ist, wie von den körperlichen Sinnen, so vom Geist und Gemüth. Der Geist wird nur gebildet durch das Anschauen und Auffassen geistiger Verhältnisse als solcher. — Das Gemüth wieder nur durch das Anschauen der Liebe als Liebe; so führt überall nur die Wahrheit unmittelbar zur Entwickelung und Bildung der Kraft und des Sinnes für Wahrheit, die Natur zur Natur und das Wesen zum Wesen.

Soll nun die Anschauung nach diesem Gesetz gebildet werden, so ist vor Allem aus nothwendig, den ursprünglichen Stoff derselben nach dem angegebenen Gesetze aufzufinden. Diesen Stoff nennen wir die Elemente dieser Bildung. Sie bestehen in demjenigen, was die Natur und das Daseyn für jeden Sinn Einfaches und Selbstständiges darbietet: also für das Auge im Wesentlichen Sichtbares, für das Ohr im Wesentlichen Hörbares ꝛc. Eine organische Bearbeitung des Unterrichts ist nur dadurch möglich, daß dieser Stoff

rein und vollständig aufgefaßt werde. Sie fordert zweytens das Auffinden der Form, d. h. des Gesetzes der Entwickelung und Bildung, das im Wesen derselben selbst liegt, und dessen Typus uns die Natur in allen sich organisirenden Erscheinungen von Krystall bis zur höchsten irrdischen Organisation, dem menschlichen Körper, in immer vollkommenerem Grade ausdrückt.

In näherer Beziehung auf unsere Gegenstände zerfällt dieses Gesetz oder diese Form in 2 Gesichtspunkte, die sich gegenseitig erklären, und von deren jeder in inniger Vereinigung mit dem andern ihn selbst wiederum darstellt. Sie muß nemlich auf der einen Seite den Gang, den jede individuelle menschliche Anlage oder Kraft zu ihrer Entfaltung nothwendig und unveränderlich nehmen muß, wenn sie in ihrer Vollendung und in ihrem Wesen erscheinen soll, und zwar der Zeitfolge gemäß, welchem der menschliche Organismns unterworfen ist, darstellen. Sie muß zweytens, wiederum, indem sie dieses thut, die Natur selbst rein objectiv im Zusammenhange ihrer Erscheinungen und nach den Gesetzen, nach denen sie sich selbst offenbart, darstellen, und als solche zur Erkenntniß bringen, so daß, indem er sich selbst vollendet, zugleich und unmittelbar das wahre Wissen oder die Erkenntniß der Dinge in ihm erzeugt werde; und umgekehrt, daß er, indem er zum wahren Wissen gelangt, und dasselbe in sich erzeugt, zur innern

und äussern Kraft und Vollendung seiner selbst gelange.

Von Seite der Natur muß daher der Anfangspunkt, von dem der Zögling ausgeht, ihn reell und wahrhaft in das Anschauen der Natur selbst versetzen. Die Elemente, von denen aus er seine Entwickelung beginnt, müssen ihn in lebendiger Fülle und in ununterbrochener Lückenlosigkeit von Stufe zu Stufe weiter und tiefer in das unendliche Gebiet der Natur und ihrer Verhältnisse versetzen, und zwar so, daß jedes Gebiet derselben sich individualisirt, und zur selbstständigen Wissenschaft entfaltet.

Das nemlichr gilt wieder vom Zögling selbst, in Hinsicht der Entfaltung seiner Kräfte, indem durch den harmonischen Gang der Erkenntniß sich jede individuelle Anlage in ihm zur Fertigkeit und zur individuellen Kunstkraft erheben muß, so daß, indem er sich in einzelnen Richtungen entfaltet, sich das Ganze in ihm harmonisch bildet.

Zweite Beilage.

Anleitung zu praktischen Uebungen für das Buch der Mütter, für gebildete Mütter und Erzieher.

Fragment einer Vorlesung von Niederer.

Die erste Uebung des Bemerkens und Redens, wie sie im Buch der Mütter aufgestellt ist, setzt eine schon bis auf einen gewissen Grad entwickelte Anschauungs- und Sprachkraft voraus; es müssen also derselben noch andere Uebungen vorausgehen, welche das Kind zu der Kraft erheben, die die Anwendung ihrer Reihenfolge erfordert.

Wir fassen daher das Kind von der Stufe an ins Auge, wo es anfängt seine Sprachorgane selbstthätig zu gebrauchen und in Nachtönen des vor ihm Gesprochenen zu versuchen.

Wir fragen uns deswegen ganz einfach: wie äussert sich die ursprüngliche Sprachfähigkeit im Kinde, wie übt und leitet sie die Mutter, und welchen Faden giebt die Natur an die Hand, um dieselbe als Bildungs-Mittel des Bemerkens und Redens harmonisch und lückenlos zu erwiedern?

In der ersten Periode des Daseyns schlummern in ihm gleichsam die Eindrücke, die es durch die Sinne aufnimmt, aber darum nicht unthätig; die Natur sammelt sie in ihrer stillen Werkstätte, und sie treten, wenn sie hinlänglich angehäuft, und die körperlichen Organe genugsam gestärkt sind, als Aeusserungen der Selbstthätigkeit in die äusseren Erscheinungen hervor. Das Kind wird durch seinen Instinkt getrieben, das Gesammelte, d. h. die erhaltenen Eindrücke ausser sich zu reproduziren. — Alles, was nach unserer Meinung in dieser Schlummer-Periode geschehen soll, ist, die Natur vielseitig und frei, aber ohne alle künstliche Verstärkung ihres Reitzes auf das Kind wirken zu lassen. Die Natur entzieht uns auf dieser Stufe den Anblik ihrer Wirksamkeit, weil sie nicht will, daß wir uns in sie mischen. Dieser Wink soll dem Erzieher heilig seyn, wie ihm das Kind selbst heilig ist. Aller Reitz zur Kraftäusserung des Kindes, die die Natur nicht vorbereitet hat, die nicht freiwillig und ohne künstliches Zuthun durch sich selbst hervortreten, sind gegen sie, und sie rächt sich später an ihm. Die Kunst, die deßfalls etwas auf sie selbst wirken und das Hervortreten der kindlichen Regungen in einzelnen Punkten beschleunigen will, ist sicher auf Abwegen; so gewiß das Kind zu einer Entwickelung reif ist, so gewiß kündigt sich dieses von selbst an. Was die Kunst dabei thun soll, ist, das Geschäft der Natur anerkennen, den Augen-

blick ihres Hervortretens abwarten, aber das Kind allgemein anregen und beleben, dadurch, daß sie seine Bedürfnisse befriedigt, und ihnen die nöthige Muttersorge und Theilnahme zu Theil werden läßt.

Aber mit dem Augenblicke, wo die selbstthätige Aeusserung des Kindes, willkührlich spielend und frei aus innerer Lebensfülle hervorbricht, muß die Kunst eintreten, das sich regende Leben fixiren, und ihm den Faden darbieten, an dem es harmonisch und sicher fortschreite und die bestimmte Richtung nehme.

In Hinsicht auf das Reden ist der Augenblick, in dem die Natur die Hülfe der Kunst fodert, dann eingetreten, wenn die Töne, die das Kind von seiner Geburt an hörte, in ihm den Trieb hervorbringen, sie wieder zu reproduziren. Diese Epoche ist verschieden, so wie die Gegenstände, bei denen sie sich äussert. Allgemein erscheint das zuerst, was auf's Kind am vielseitigsten und lebendigsten wirkt; bei einem regt es sich schon im ersten Jahre, bei andern viel später, aber allemal wird der weise Erzieher diesen Augenblick ruhig erwarten. Die erste Stufe der Thätigkeitsäusserung des Kindes in Hinsicht aufs Reden fängt also mit seinem Versuche an zu Tönen. Dieses ist zuerst ein Empfindungsschrey beim Anblick eines Gegenstandes, durch den es blos den Eindruck anzeigt, den der Gegenstand auf sein Inneres macht; es sey Freude, wie beim

Anblick der Mutter, oder Furcht wie bei unbekannten Gegenständen. Die Lebhaftigkeit seiner Vorstellung dabei richtet sich nach der Vielseitigkeit der Berührung, in der es mit ihm gestanden ist, sie ist aber unbestimmt, und diese Unbestimmtheit drückt sich durch Mangel an Artikulation aus.

Wie die Empfindung an den Gegenständen sich zur Vorstellung des Gegenstandes erhebt, so fängt es an zu artikuliren; der Augenblick der Artikulation ist der Naturausdruk, daß sich die Empfindung zur Vorstellung erhebe.

Gleich mit dem Eintreten des Tönens nimmt seine Thätigkeit zwei Richtungen; die Eine, die aus seiner eigenen Wahrnehmung seines Vermögens zu tönen entspringt, reizt es die hervorgebrachte Töne immer zu wiederholen, und dadurch den Ton wie das Organ weiter zu bilden. Seine Thätigkeit bewegt sich hier rein im Tone selbst, unabhängig vom Gegenstande.

Es ist hier vollkommen gleichgültig, welche Töne das Kind hier zuerst hervorbringe, da wir blos vom praktischen Standpunkte ausgehen, und deswegen nur dasjenige ins Auge fassen, was die Natur durch den Trieb des Kindes positives darbietet, um es zur Fertigkeit zu erheben. Es mag in physiologischer und psychologischer Hinsicht interessant seyn zu beobachten, welche Tonorgane sich zuerst bilden, welche Töne zuerst hervortreten und in welcher Reihenfolge; allein wir lassen diese Untersuchung

ganz bei Seite, da es uns blos um die Entfaltung des Gegebenen zu thun ist.

Was in dieser Hinsicht vom Erzieher, besonders von der Mutter geschehen kann, scheint ganz einfach dieses: Die Töne, die das Kind aus freier Thätigkeit hervorbringt, zur Fertigkeit zu erheben, es dahin zu bringen, daß es sie deutlich artikulire, und ihre willkührliche Hervorbringung vollkommen in seine Gewalt bekomme. Dieses kann einzig dadurch geschehen, daß die Mutter, oder wer das Kind umgiebt, ihm die Töne die es zu machen versucht hat, reitzend und spielend so oft vorsage, und es sie nachmachen lasse, bis sie ihm vollkommen geläufig geworden, und es sie so bestimmt ausspricht als sie selbst.

Sie kann sie oft wiederholen, natürlich jedoch so, daß sie das Kind nicht ermüdet, sondern in jedem einzelnen Fall die Uebung nur so lange treibe, als es selbst Lust daran findet. Sie muß ferner die vom Kinde angegebene Töne mannigfaltig modifiziren, mit anderen zusammensetzen, und, indem sie so die Tonfertigkeit des Kindes in einem immer größern Umfang in Anspruch nimmt, Abwechselung und Mannigfaltigkeit hineinbringen, um das Kind dabei immer regsam und lebendig zu erhalten.

Die Macht des menschlichen, und wir möchten sagen, des göttlichen Reitzes der Mutter auf das Kind geht hier, wie in allem, von ihrem Herzen aus. Ihre Töne sind nicht blos laute, es sind

beseelte Töne, Accente der Empfindung, die seelenvoll wieder zur Seele sprechen, die nicht nur auf das Gehör oder die Sprachorgane des Kindes wirken, sondern sein ganzes Wesen bewegen. Vom leisesten Liebes-Wehe bis zum höchsten Ausdruck der Freude, der Sorge, der Hoffnung ergreifen und durchdringen sie sein Inneres; darum kann hier die Mutter allein Lehrerin seyn, weil sie allein vom Kinde ganz erfüllt ist, und, Leben in sich tragend, aufs Leben wirkt.

Wir bemerken dies hier ausdrücklich, damit man den Geist und das Leben der Pestalozzischen Lehre schon aus dieser Stufe und in diesem Einen fasse. Es ist nämlich hier schon keineswegs um ein blos hohles Vor- und Nachtönen oder Sprechen zu thun, sondern darum, im Tone selbst schon die Seele des Kindes zu einem innern, höhern geistigen und gemüthlichen Leben zu erregen, und mit den Lauten es selbst zur innern Befriedigung und zu seelenvollem Wohllaut zu stimmen, was allein der Mutter in ihrer Fülle und Theilnahme gegeben ist.

Wir setzen hier noch hinzu, daß, wie hier das Kind durch die Mutter im Ganzen zugleich menschlich befriedigt ist, und nur in dieser Befriedigung sich durch die Entfaltung seiner einzelnen Fähigkeiten auch das ein Ganzes sich menschlich entfaltet, es eben so bey seinem spätern Unterricht in seinem Daseyn und durch seine Umgebungen befriedigt seyn muß, wenn der Unterricht seine ganze Natur zugleich

harmonisch enthalten soll; der Unterricht kann nur das Wissen und die Fertigkeit angeben, das Daseyn hingegen oder die Befriedigung in seinen Verhältnissen zur Natur und zu der Mutter gibt die Anschaung, der Trieb, die Gesinnung, kurz die lebendige Fülle, von denen aller Unterricht und alle Uebung nur der Apparat im Einzelnen ist.

Als Thatsache für die Natur im Ganzen ist es interessant, schon in den ersten Urtönen die Sprache besonders in der gedoppelten Reihenfolge der Vokale und Consonanten, von denen die ersten die Stufenfolge der Gemüthsäusserungen oder der Empfindungen, die andere die der Geistesfähigkeit und ihrer unmittelbaren Beziehung auf das Auffassen der Gegenstände, zu beobachten. Es scheint nicht nur, daß ein jeder Vokal einer Reihe Empfindungen und jeder Konsonant einer Reihe Vorstellungen entspreche, sondern ein jedes Individuum, jede Nation und jedes Sprachidiom scheint mir für die Empfindungen und den Character einen eigentlichen Grundton, für die Vorstellung oder vielmehr Anschauungsweise der Dinge eine eigene Grundfarbe zu haben, auf denen sie am liebsten verweilen, und zu denen sie instinktmäßig so oft als möglich zurückkehren.

Die Wissenschaft und Kunst können von dieser Ansicht wichtigen Nutzen ziehen; für den Erzieher ist sie nicht sowohl in praktischer Rücksicht, zum Lehren, wichtig, desto wichtiger hingegen zur Erkennt-

niß der Individualität des Zöglings, der ihre Richtung darin, wenn gleich leise, doch positiv ankündigt. Mehrere neuere Gelehrte haben sich in Untersuchungen dieser Art Verdienste erworben, namentlich Bernhardi in seiner philosophischen Sprachlehre, Ast, Anton rc. Im Ganzen für die allgemeine Pädagogik bearbeitet ist dieser Gegenstand noch nicht. Die bisher berührte Seite der Sprachentwickelung begreift die eigentliche Organbildung, selbstständig aufgefaßt in sich; mit der Aufgabe des Buchs der Mütter steht sie nur in einem negativen Verhältniß.

In einem positiven Verhältniß mit ihr und es unmittelbar vorbereitend steht die Sprachbezeichnung des Kindes, wo der Ton zugleich Bedeutung hat, und den Gegenstand unmittelbar ausdrückt. — Die erste Aeusserung der Kraft ist, wie alle ursprüngliche Aeusserungen seines Lebens, reiner Ausdruck seiner Lebensthätigkeit. Wie die äussere Natur für seine Sinne ein noch ungesondertes Ganzes ausmacht, indem es nichts Einzelnes mit Bestimmtheit unterscheidet, und Alles das nur nach und nach zur klaren und individuellen Anschauung in ihm gelangt, so bildet auch das Kind in seinen Lebensregeln ein Ganzes in den Vorstellungen und Empfindungen, wobei Körper- und Geistesthätigkeit eine noch ungeschiedene Einheit ausmacht, und einander gegenseitig so durchdringen, daß die Vorstellung zugleich ihrem Wesen nach Empfindung, und umgekehrt das geistige

Regen und Leben eben so zugleich körperlich ist. Die ganze Art, wie das Kind erscheint, beweiset dieß, wenn es nicht überdieß nothwendig in den höhern Gesetzen des organischen Lebens gegründet wäre.

Wie die sinnliche Natur nun dem Kinde in bestimmte Gegenstände zerfällt, so entwickeln sich auch in ihm mit diesem Zerfallen der Natur und durch dasselbe aus der Einheit und dem Mittelpunkte seiner Lebensregungen die Richtung derselben als verschiedene Funktionen des Daseyns, und treten hervor als von einander abgesonderte und verschiedene Thätigkeiten mit dem Eindruck, den die Naturgegenstände auf die Richtung des Fühlens organisirt und bildet sich in ihm das Gefühl selber. Mit dem Eindruck der Naturgegenstände auf die Richtung des Vorstellens organisirt und bildet sich in ihm das Vorstellungsvermögen. Dieß gilt von allem, was wir in der gewöhnlichen Sprache uns irgend als besondere Anlage als Kraft und Fähigkeit unterscheiden, und was mit der Sprachentwickelung in unmittelbarem Verhältniß steht, da der Ton und seine organisirte Vollendung, der Vokal, nichts anders als der Ausdruck des unorganisirten Empfindungsvermögens ist.

Wir können seine Einheit auch schon sinnlich wahrnehmen, da sie sich in den körperlichen Bewegungen des Kindes sichtbar ausdrückt, indem in

der

der ersten Epoche das Aeußere in ihm sein Inneres vollkommen darstellt.

Um obiges Gesetz der ursprünglichen Einheit, in der sich alle Anlagen des Organismus durchdringen, und aus der sie hervortretend in einzelnen Richtungen ein Zerfallen desselben in eben so viele Vermögen darstellen, näher zu bestimmen, und mit Klarheit zu erkennen, bemerken wir noch einerseits, daß mit jener Einheit und in ihr selbst die ganze Mannigfaltigkeit und aller Reichthum der Menschenkräfte eben so ursprünglich zugleich gegeben, und in ihr vorgebildet ist. Alle menschliche Entwickelung ist nur ein Heraustreten und Sichtbarwerden dieses in ihr Vorgebildeten, nach den Gesetzen des Raums und der Zeit in den Verhältnissen des Daseyns. Der Mensch läßt sich von dieser Seite als ein selbstständiges und lebendiges Organ betrachten, das Universum in sich aufzunehmen, und wiederum frey aus sich selbst heraus zugestalten, und was dißfalls vom Ganzen gilt, das gilt allgemein wiederum von jedem untergeordneten Organ des Ganzen. Alles Sichtbare z. B. erscheint ursprünglich dem Auge des Kinds oder wirkt vielmehr auf dasselbe blos als Total-Eindruck, als Masse, so das Hörbare auf das Ohr ꝛc. Hat sich der Eindruck als Masse im Organ fixirt, so sondert er sich wiederum eben so allgemein und nach einem nothwendigen Gesetz. Das Sichtbare

z. B., als: Licht, Glanz, Farbe, Form, Gestalt rc.; der Schall als Geräusch, Stimme rc.

Es ist gut, sich dieses Gesetz der Stufenfolge, dem alle organische Entwickelung in der ganzen Natnr unterworfen ist, und in der der Mensch, als der höchste Organismus in der Natur, alle diesfällsige Thätigkeiten und Erscheinungen von der Krystallisation an bis zum höchsten Lebensprozeß wiederholt, und sie alle, nur auf einer höhern Stufe, durchläuft, im Aug zu behalten, und zur Klarheit zu erheben, weil sonst der Erzieher in Gefahr ist, die Thättgkeiten und Elemente, so wie den Zeitpunkt der Entwickelung des Kindes zu vermischen, und sich in seinen Vorstellungen und Begriffen darüber zu verwirren, was bisher sehr Statt fand, wie fast alle Kinderschriften beweisen.

In der Entwickelung der Sprache, wie wir sie als Ausdruck des Innern und Angeschauten der Sprachkraft als der Organbildung entgegen setzen, ist, nach dem obigen Gesetz, das Wiedergeben der Masse oder des Totaleindrucks, das Erste beym Kinde; es drückt den Gegenstand, wie dieser auf dasselbe wirkte, als Ganzes aus, mit andern Worten: seine Thätigkeit geht auf die Darstellung der Substanz. Hierin haben wir den Grund, warum alle Urtöne, insofern ihnen die Bedeutung zukommt, Substanzenausdrücke, von denen die Substantive wiederum die organisirten und vollendeten Bildungen sind. Die ersten Bezeichnungen, die

das Kind hervorbringt, müssen daher nothwendig eine substantive Bedeutung haben, es sind dem Wesen nach wahre Substantive.

Der Naturtrieb des Kindes erstickt sich deßfalls oft wieder, und es gewöhnt sich zuweilen nur schwer daran, eine Sache mit dem gewöhnlichen Namen zu benennen, wenn es ihm früher einen selbst geschaffenen Naturlaut beylegte; eine Thatsache, die als Erfahrung zugleich unsere obige Behauptung beweiset.

Wir haben gesehen, daß die erste Sprache zugleich nothwendig der Ausdruck des ersten Eindrucks ist. Von diesem Gesichtspunkt aus ist uns zugleich der Faden an die Hand gegeben, an dem die Reihenfolge der Nennwörter in substantiver Hinsicht, d. h. in sofern wir blos das Kind und seine Selbstthätigkeit ins Auge fassen, sich uns darbietet. Der einfache und reine Ausdruck des Eindrucks auf das Kind in seiner ursprünglichsten Gestalt, ist der Empfindungslaut, die Interjektion. Die ersten Substantive sind daher Interjektionen. Dieß gilt von den Kindern und von den Urwörtern vollkommen gleich; so sehr dieselben in spätern Zeiten, so wie in abgeleiteten und gebildeten Sprachen verschwinden, so groß ist ihre erste Rolle.

Anmerkung 1. Es scheint ausgemacht, daß, wenn wir diese Bemerkung aufs Allgemeine der Menschennatur anwenden, es bey der Sprache und den Menschen vollkommen gleich der Fall ist, daß

das Ursprüngliche und das Gebildete dißfalls in ihren Thätigkeitsäusserungen und den Produkten derselben in einem umgekehrten Verhältniß stehen. Wie der gebildete Mensch sich zu schämen scheint, Empfindungen auszudrücken, nämlich unmittelbar durch Interjektionen, so scheint es auch bey der Sprache der Fall, die, je gebildeter sie sind, um so mehr sie die Tendenz haben, ihren kindischen Ursprung, die Interjektionen zu verbergen, und ihnen alle Bedeutung zu rauben, und so gleichsam das Horazische „sich über nichts zu verwundern" affektiren.

Anmerkung 2. In Hinsicht auf die Sprache selbst, unterscheiden sich schon von diesem Einen Elemente des Sprachstoffes aus, die Ursprache, d. h. die in der Kindheit der Völker aus den reinen und lebendigen Regeln des Gemüthes im Leben der Anschauung der Natur und dem Auffassen wollen ihrer Eindrücke entstanden sind, von dem Abgeleiteten, die aus todten Ueberresten veralteter Sprachen entstanden sind, auf eine merkwürdige Weise. Auch die Natur selbst und die Beschaffenheit des Landes, in denen die ersten entstanden, spiegelt sich darin ab, und gibt sich einen eigenthümlichen Charakter. So bilden z. B. Gebirgsgegenden oder Ebenen eine sanfte oder eine majestätische Natur, große Unterschiede, in deren Anschauung man sich versetzen muß, um eine Sprache nicht nur in ihren lebendigen Lauten zu hören, sondern auch das Leben

und Treiben der Menschennatur darin zu erfassen.

Obgleich wir die Interjektionen als ursprüngliche Substantive ansahen, so hindert dieß nicht, daß sie zuweilen Wurzeln anderer Sprachtheile werden, z. B. nach einer gleichlaufenden Richtung, die ebenfalls im Ursprung der Sprachentwickelung schon eintritt, denn alle Substanz erscheint nothwendig entweder als ein Beharrlichseyn oder Veränderlichwerden. Das Wesen des Wandelbaren selbst, seine Substanz selbst gleichsam, ist Bewegung, Thätigkeit. Hat das Kind den Eindruck von ersteren entfaltet, so wird die Interjektion Substantiv oder Wurzel eines solchen; hat es den Eindruck von letztern empfangen, und drückt sie ihn wieder als solchen aus, so wird sie Zeitwort oder Wurzel eines solchen.

Nach dem nämlichen Gang erweitert sich die Interjektion als anfänglicher Sprachstoff auf die übrigen Redetheile. Der Umfang dieses Elements kann aber erst dann sichtbar gemacht werden, wenn das Ganze weiter durchgeführt ist.

In Hinsicht auf die Gegenstände selbst wird hier, wie überall, die erste Freude und Theilnahme des Kindes der erste Gegenstand der Benennung, und wie der Eindruck sich der Freude nähert, verbindet sich die reine Interjektion mit den Konsonanten. Das intellektuelle Thätigkeitsprinzip tritt in lezteren sichtbar hervor, und erscheint bald als das Bestim-

mende und Herrschende. Es kündigt sich im Anfang vorzüglich als Ausdruck der Bewegung, des Lebens und des befriedigten Genusses in Hauch- und Lippenlauten an; letzteres ist besonders in der Benennung von Mutter und Vater der Fall, in denen sich Ruhe durch den Vokal A, und befriedigter Genuß durch den Lippenlaut ausdrückt.

Der erste, der Selbstthätigkeit des Kindes entsprechende Reitz am Gegenstand ist seine Bewegung; es strebt nach dem Beweglichen, in dem sich das objektive Leben zuerst offenbart, und zwar nicht in dem sich selbstständig Bewegenden z. B. den Thieren, sondern in dem, was es bewegen knnn und was seiner Willkühr unterworfen ist, und womit es spielt. Diesem gegenüber steht der Ausdruck seines eigenen Lebens, der Athem, hörbar als Hauch; die frühern Artikulationen zur Benennung der Gegenstände, treten von dieser Seite als Hauch hervor, und es drückt deswegen das Lebendige, Bewegende in Hauchen und Gutturalen aus, was auch als Erfahrungssache bei ganzen Völkern erscheint, z. B. bei den Hebräern und den Morgenländern überhaupt, deren Beseelung aller Gegenstände sich in der Menge der Hauchlaute, besonders bei den Wurzelwörtern am merkwürdigsten beurkundet.

Die Bewegung und das Leben, wie sie das Kind wahrnimmt, geben einen Laut von sich, sie sind hörbar; sobald sich die Aufmerksamkeit des

Kindes auf dieses Hörbare fixirt, geht der frühere Reitz an der Bewegung selbst auf ihren Laut über, vereinigt sich mit ihnen, und kann sogar vorherrschend und überwiegend werden. Sobald dieser Fall eintritt, nimmt die Wortbildungsthätigkeit des Kindes eine neue Richtung, es ahmt das Hörbare nach, der Ton oder Schall des Gegenstandes wird bei ihm zum Namen desselben; eine zweite Reihenfolge von Benennungen tritt hervor, die Onomatopie, Wortschaffung aus der Nachahmung des Tons und Schalls.

Als Incidenzpunkt zum Vorigen können wir hier noch bemerken, daß das Kind nach dem oben blos angedeuteten wesentlichen Zusammenhang zwischen seiner Natur, der Natur der Dinge und der Töne sich eine eigenthümliche Sprache bildet, und zwar um so bestimmter, je lebendiger und selbstthätiger sein Vorstellungsvermögen ist; mit andern Worten: je mehr es seine Sprache an der unmittelbaren Anschauung der Dinge selbst bildet. Die gebildete Sprache, die es von seinen Aeltern ꝛc. lernen sollte, ist für dasselbe größtentheils willkührlich und ohne Zusammenhang in ihren Lauten mit dem Eindrucke der Sprache auf das Kind selbst; sie ist von dieser Seite weit mehr eine Sache des Gedächtnisses, als der seiner Selbstentwickelung; darum zeigt die Erfahrung, daß das Kind zuweilen gleichsam zwei Sprachen hat, die nebeneinander fortlaufen, eine selbstgebildete Natursprache,

die nur ihm verständlich ist, und die konventionelle, die um es her gesprochen wird. Für den Gang der Menschennatur in ihrer Entwickelung ist die Beobachtung der erstern ohne Vergleich wichtiger, und es wäre gut, bei der ersten Bildung der Kinder darauf Rücksicht zu nehmen, und, was auch der mütterliche Instinkt oft wirklich thut, indem man das Kind die konventionelle Sprache lehrt, zugleich seine eigentliche Sprache zu lernen.

Man kennt in der Erziehung die Regel allgemein: man müsse mit den Kindern lernen, und lerne wirklich mit ihnen; gewöhnlich versteht man aber darunter nur die Beobachtung des Gangs, den das, was man sie Willkührliches und Positives lehrt, in ihnen nimmt, und der Art, wie es ihnen am besten beygebracht werden kann. Hier zeigt sich uns eine höhere Bedeutung dieser Regel: überall nämlich, und so auch in der Sprache, bildet sich in dem Kinde das Daseyn und die Gestalt der Dinge vor allem Werk unserer Willkühr, in ihm selbstthätig und auf eigentliche Weise; dieses zu lernen, gibt allein wahre und tiefe Aufschlüsse über das Leben und die Natur; das andere sind Formen.

Die gewöhnlichen Grammatiker entwickeln die Sprache höchstens aus der Onomatopie, und haben für das Ursprüngliche keinen Sinn, so wenig die gewöhnlichen Pädagogen ihn dafür haben, die Entwickelungsform im wesentlichen Sinn des Organismus selbst schon gegründet, anzuerkennen, sie

in ihr anzuschauen und als in ihm vorgebildet, aus ihm zu entwickeln. Was daraus entspringt, zeigt sich unter andern am auffallendsten, z. B. in den Verbesserungsvorschlägen der Orthographie, wo sie darauf ausgehen, die wesentliche Darstellung für's Auge zu verstümmeln, und die Bedeutung der nicht hörbaren Schriftzeichen, z. B. der Hauchzeichen, der Schärfungs- und Verdoppelungs-Zeichen gänzlich mißkennen. Es ist nicht umsonst, daß sich der Geist einer Nation gegen orthographische Neuerungen und Abkürzungen so lange als möglich sträubt, weil ihre Schriftzeichen zwar nicht für das Auge oder das rohe Ohr, aber für das tiefste Leben, aus dem die Sprache hervorquillt, Bedeutung haben, und dieser Zusammenhang für alle Kultur das höchste und Heiligste ist. Diese nicht ahnend, geht der Neuerer allemal gewöhnlich von einem einzelnen, roh-sinnlichen Gesichtspunkt aus oder einem ökonomischen Vortheile, z. B. dem der Verkürzung; allein auch die Orthographie wird nur dadurch etwas wahrhaft Bildendes, daß sie im Organismus der Sprache und ihres Zusammenhangs mit der ganz geistigen Existenz der Menschennatur erfaßt wird.

In Rücksicht auf den Sprachbildungsgang objektiv als solche, können wir schon bei dem genannten ersten Element der Sprache, was zugleich für alle folgende gilt, bemerken, daß, so wie das Seyn und das Werden gleichsam die beiden Pole der

Existenz ausmachen, zwischen die alles, was erscheint, eingeschlossen ist, und sich an sie anreiht, eben so das Substantiv und das Verbum die beiden Pole des Sprachorganismus in seiner Bildung ausmachen, zwischen denen alle übrige Sprachtheile liegen, und an die sie sich alle allmählig anreihen. Um hernach in das Wesen der Sprache einzudringen, und aus diesen sie wiederum pädagogisch zu bearbeiten, müssen daher diese beiden Redetheile vorzüglich ins Auge gefaßt werden, und von ihnen aus muß die Erweiterung der Reihenfolge der Uebungen für das Kind statt finden. Der beide vereinigende Mittelpunkt, oder vielmehr die sie verbindende durchdringende Einheit, ist die anschauende Selbstthätigkeit, oder das Ich des Kindes.

Wollen wir schon auf dieser Stufe die sinnlichen Fortschritte der Form berücksichtigen, in der die Thätigkeit des Kindes erscheint, so finden wir sie auch hier schon im Fortgang vom Einfachen zum Zusammengesetzten ausgedrückt. Wie der Eindruck aufs Kind ursprünglich einfach ist, so ist es auch der Ausdruck desselben in verschiedenen Wahrnehmungen, als Vorstellung und Gefühl, oder in sofern er sich zugleich mehreren Sinnen als ein verschiedenartiger wirkendes und sich darstellendes Wesen darbietet. Die erste Zusammensetzung, die das Kind macht, ist die Wiederholung des gleichen Tons oder des gleichen einfachen Wortes, dann setzt es zwey verschiedene Töne zusammen &c. und

versucht es, wie der Anfang seiner Sprachkraft und seiner Anschauung sich erweitert, auch die Zusammensezzungen der Töne und Wörter nach allen Seiten und Richtungen, die in der Sprache liegen, wieder auszudehnen.

Der Erzieher bedarf von dieser Seite für die Form seiner Redeübungen mit dem Kinde keiner andern Regel, als dieser; die Natur spricht sie selbst aus; er hat hier nichts zu thun, als den Stoff, den sie darbietet, aufzunehmen, so wie sie ihn gerade in dem Kinde darbietet, das er vor sich hat, und ihrem einfachen Gang einfach zu folgen.

Von der Onomatopie als dem zweyten bestimmten Element des Sprachbildungsstoffes, muß im Allgemeinen und rücksichtlich des Bildungsganges alles dasjenige gelten, was im Vorhergehenden von dem ersten gesagt worden ist. Von einer gewissen Seite aber erscheint er ursprünglich nach einer entgegengesetzten Seite eintretend; denn wie der Empfindungslaut selbstständiger, innerer Ausdruck der Wirkung des Angeschauten ist, so ist die Onomatopie als Tonbezeichnung ein vom Gegenstande ausgehendes Gegebenes, und der Ton folglich vom Gegenstande selbst abhängig.

Die Sprachbildung steht hier in unmittelbarer und reiner Beziehung mit dem Gehör, sie entspringt aus dem Hören, dieser Sinn spielt daher bei derselben die Hauptrolle, und sie vermittelt auf diese Weise den Uebergang auf das Erlernen der künst-

lichen Sprache, die das Kind von der Gesellschaft empfängt.

Wie sich hier alles ans Gehör anknüpft, so ist dieses zuerst für den Erzieher zu berücksichtigen. Von seiner Bestimmtheit, seiner Schärfe im Auffassen hängt nothwendig die Kraft des Kindes ab, den Naturton wieder zu geben. Was hiefür geschehen kann, gehört eigentlich schon der vorigen Reihenfolge an. Es kann in nichts anderm bestehen, als das Ohr des Kindes durch mancherlei Töne zu wecken, und dies geschieht wiederum nur dadurch, daß es einer Lage ausgesetzt ist, in der es viel und mancherlei Töne hört, und in der ihm die Natur gleichsam überall als eine schallende und tönende erscheint.

Zur Oenomatopie wird der nachahmende Laut durch die Verknüpfung der Anschauung des Gegenstandes vermittelst des Auges mit dem ersteren erhoben. Jener Laut wird Name und bleibt als solcher dem tönenden Gegenstande eigenthümlich, so wie sich im Kinde mit seiner Hervorbringung zugleich die Vorstellung des Gegenstandes selbst unmittelbar reproduzirt.

Hieraus fliessen die Gesetze, nach denen das Kind diesfalls zu behandeln ist. Der Sinn des Auges muß nemlich nothwendig mit dem des Ohrs zugleich in Anspruch genommen werden, es muß ursprünglich diesen sehen, indem es ihn hört, und es müssen ihm bey der Wiederholung des Tons, die die

Gegenstände von sich geben, dieselben zugleich gezeigt werden.

Der Umfang der Gegenstände, die es auf diese Weise benennen lernt, ist groß, und so wie bey den Sprachen diejenigen reicher, bildsamer, tönender und poetischer sind, bey denen das önomatopietische Element kraftvoll wirkt, und lang vorherrsehend war, so ist es auch bey dem Kinde, das sich auf dieser Stufe einer großen Menge von Naturtönen bewußt wird, und sie nachbildet. Diese Periode sollte also lieber verlängert und erweitert, als verkürzt und beschränkt werden, und der Erzieher sollte sich vielmehr darum bekümmern, die Nachahmungslaute dem Kinde geläufig zu machen, anstatt daß er, wie gewöhnlich geschieht, ihm die konventionellen Benennungen, sobald als möglich aufzudringen sucht.

Es würde Stoff zu einer interessanten Vergleichung geben, und auch für die Erziehung auf wichtige Thatsachen führen, wenn man die Sprachen nach dem Verhältniß der in ihnen herrschenden oder überwiegenden Grundstoffe und des Einflusses der letztern von ihrem Eintreten und auf die ganze spätere Bildung ins Auge faßte. Offenbar sind diejenigen, bey denen die Oenomatopie und damit das volle Leben in den Naturlauten schnell vorübergieng, einseitiger und beschränkter und die ganze spätere Zeit muß es entgelten. So rächt sich die Natur im Großen und Kleinen, an Allem, was gegen sie

wirkt, und die große Kunst der Erziehung ist: Allem, was sie auf jeder bestimmten Stufe hervorbringt, und wozu sie führt, zur Kraft nnd zur vollen Freiheit zu verhelfen. Der Ton thut sich uns hier in einer höhern Bedeutung auf, in der wir zu gleich die Ursache dieses angegebenen Einflusses der Oenomatopie nicht nur aus der Sprache, sondern aus der ganzen Bildung des Menschen und das Gesetz seiner Nothwendigkeit erkennen. Was nemlich für das Kind die Bewegung der Dinge ist, die Offenbarung des äussern sichtbaren Lebens, das ist ihr Ton für sein Inneres, nemlich die Offenbarung ihres innern Lebens. In ihren Stimmen spricht gleichsam ihre Seele zu ihnen, und den Tönen theilt sich ihm ursprünglich und am frühesten der Naturgeist mit.

Hieraus allein läßt sich uns einerseits der ausserordentliche Reitz der Kinder an Tönen und tönenden Gegenständen erklären, es findet dadurch zwischen ihm und der Natur ein unmittelbares, geistiges Verkehr, freilich bewußtlos, statt. Das Wesen der Dinge schließt sich seinem Sinn auf, so viel er davon fassen mag; darum sind auch die, aus Nachahmungslauten entstandenen Namen und Benennungen so befriedigend, so vollständig und vollendet bezeichnend.

Es wäre eine unwürdige Vorstellung bei ihrer Bildung, den mechanischen Sinn des Kindes mechanisch thätig zu glauben, seine Seele ist dabei

aufgeregt und lebendig, sein ganzes Wesen nimmt Theil daran, und indem das körperliche Organ sich öffnet, bildet sich ohne weiteres Zuthun zugleich sein geistiges. Diese erhebende Wechselwirkung zwischen ihm und der Natur sollte darum um so weniger gestört werden.

Diese erste, dem ursprünglichen Menschen in weit höherm Grade verständliche Sprache der Natur durch Töne, wirkte mit einer solchen Gewalt, daß der Ursprung aller, insonderheit aber der religiösen Kultur, sich an sie knüpfte. Wie sie auf Kinder wirke, zeigt der Einfluß der Stimme der Mutter, die ihr Gefühl, ihren Willen, ihre Seele dem Kinde nur durch sie unmittelbar verständlich mitzutheilen vermag, und das die Bedeutung ihrer körperlichen Bewegungen am deutlichsten und frühesten durch ihren Ton verstehen lernt.

Wir sahen, daß beym vorhergehenden Element die Empfindung vorherrschend war, hier wird es unbestimmt die Vorstellung; denn wie das Kind einen Gegenstand als solchen nachtönend benennt, sondert sich das geistige Princip mehr von Gemüthe, und organisirt sich als thätiger Mittelpunkt; hieraus ergeben sich nun insbesondere die pädagogischen Rücksichten, der Behandlung des Stoffes und des Kindes auf dieser Stufe.

Wir können hier zum Voraus noch bemerken, daß die Bildung der Empfindung und die der Vorstellung durch das Anschauen und Benennen der

Gegenstände, in sofern sie sich in der Interjektion und im Nachtönen äussern, wenn auch nicht als ganz gleichzeitig, doch als gleich ursprünglich betrachtet werden müssen. So wie sie sich sondern und in bestimmter Begränzung hervortreten, so verbindet sie beide wieder das Leben, oder, geistig ausgedrückt, die Seele. Auf einer höhern Stufe tritt dieses göttliche Band zwischen beyden, als das vermittelnde Bewußtseyn im Kinde hervor, oder als das Wissen von sich selbst als eines Fühlenden. Wir nennen diese Stufe den Standpunkt der Reflexion, bey dem für den Unterricht neue Gesichtspunkte eintreten. Die Kraft und Fülle der Reflexion, ihre Wahrheit und Tiefe, hängt wiederum unbedingt von dem Leben und der Kraft der vom Kinde gesammelten Anschauungen und Eindrücke ab. Auch diese Stufe muß die Natur selbst herbeiführen. Die neuere Erziehung irrte vielleicht in nichts mehr, und wirkte in nichts verderblicher, als darin, daß sie in dem Kinde ein Wissen über sein Wissen, und ein Fühlen über sein Gefühl erzeugen wollte, ehe das Wissen und Gefühl in ihm zur Reife und Fülle gelangt war. In diesem Gesichtspunkt muß der Grund der Kritik der sogenannten Sokratik beym Unterricht gesucht werden, und es läßt sich von ihm aus Pestalozzi's Urtheil über sie und den Standpunkt erkennen, wohin sie gehört. Im Allgemeinen bemerken wir hier nur, daß die Sokratik als Bildungsmittel Form ist, sich

zum

zum Wissen über sein Wissen und Fühlen zu erheben, daß diese Form ihr Wesen ausmacht, und daß sie also nur in so fern Bedeutung und Wichtigkeit hat.

In Hinsicht auf den angegebenen Gesichtspunkt der Ausbildung der Onomatopie, in sofern in ihr die Vorstellung hervortritt, und das Vorstellungs-Vermögen sich bildet, treten für den Erzieher zwey Gesichtspunkte ein, durch die seine Verfahrungsweise bestimmt wird, in sofern sie nemlich bezogen wird: 1) auf die Entfaltung des Kindes, die allmählig alle seine Kräfte in Anspruch nimmt; 2) auf die Gegenstände in ihrer Reihenfolge, zu deren Erkenntniß das Kind gelangen soll; 3) kommt dann noch die Benennung oder die Sprache selbst als ein Abstraktes und Selbstständiges in Betrachtung, in sofern man sie nemlich unabhängig vom Kinde, das benennt, und dem Gegenstande, der benennt wird, ins Auge faßt.

In Hinsicht auf den ersten Gesichtspunkt knüpft sich der Bildungsgang des Kindes offenbar an dasjenige an, was auf der vorhergehenden Stufe in ihm selbst belebt ist. Jenes erste war Bewegung; und wie dort der Erzieher es mit Gegenständen zu umringen hat, die es bemerken kann, indem es selbst vielseitig und unaufhörlich bewegt wird, so hat er hier zuerst dafür zu sorgen, daß das Bewegliche, womit er es beschäftigt, zugleich ein Tönendes sey. Es ist nemlich nicht genug, daß die Gegenstände,

die das Kind umgeben, wie z. B. die Mutter, die Hausthiere ꝛc. ihm zutönen, sondern daß gerade dasjenige, was es selbst bewegen kann, einen Schall von sich gebe. Auch hierüber spricht sich der Instinkt bey den Eltern und Kindern bestimmt aus. Der Tisch z. B. hat einen ganz andern Reiz, wenn der Vater auf ihn klopft. Das Kind versucht es bald selbst, und weiß sich stundenlang mit tönenden Gegenständen zu unterhalten. Auch gibt das Volk seinen Kindern vollkommen naturgemäß, meistens schallendes Spielzeug in die Hände. Nicht minder zeigt sich dieß bey den Kindern durch die Vorliebe für Geldstücke und Metalle überhaupt, wobey es nicht nur der Glanz, sondern vorzüglich der Klang ist, der es anspricht.

Die Regel wäre also: dem Kinde auf dieser Stufe klingendes, vorzüglich metallenes Spielzeug zu geben, das wir hier als auf einer Stufe voraussetzen, wo der Reiz, es zum Munde zu führen, verschwunden ist.

Man muß hierbey wesentlich ins Auge fassen, daß es hier der Entwickelung des Ohrs und der ursprünglichen Anschauung und Erkenntniß der Natur, als einer tönenden gilt. Um den Zahlensinn z. B. zu entwickeln, wären tönende Gegenstände verwerflich, weil sie, anstatt die Aufmerksamkeit auf die Zahl zu fixiren, das Kind zerstreuen. Hingegen läßt sich, wie der Gebrauch der Würfel zum Zählen lernen, eine Reihenfolge von tönenden Körpern

denken, um das Kind daran zu üben, 1) die Töne selbst, 2) die Gegenstände durch die Töne oder durch das bloße Gehör unterscheiden zu lernen, wie es an der Stimme Menschen und Thiere unterscheidet. — Bey der Uebung der Schärfe des Gehörs kommt es natürlich darauf an, dem Kinde die verschiedenen Verhältnisse von stark und schwach, hell und dumpf, hoch und tief, Länge und Kürze, zum Bewußtseyn zu bringen. Rein- und hellklingende Töne sind wohl die ersten, für die ihm der Sinn aufgeht. Zum Behuf für seine Aufmerksamkeit würde man sich, für den Anfang besonders, des Kontrasts bedienen können, indem der Unterschied für den ungebildeten Sinn groß seyn muß, wenn dieser ihn fassen soll, und die feinern Nüancen erst durch Uebung unterscheidbar werden.

Die Reihenfolge, in der diese körperliche Tonübungen immer zusammengesetzter gemacht werden können, sieht Jeder ein; die Hauptsache bleibt aber immer der Takt für das Individuelle der zu bildenden Natur. Der Beobachtungsgeist der Mutter findet schon hier einen großen Spielraum, und die Natur ist auf allen Stufen unendlich. Das Charakteristische der wahrhaft pädagogischen Anlage ist der Sinn und Reiz für dieses Unendliche; dieser Reiz wird Reiz am Ende selber.

Im einzelnen läßt sich nur sagen, daß Freude und Leben im Kinde die Hauptsache sind, und daß bey der Entwickelung des Tons nur ver-

mieden werden muß, was seine Empfänglichkeit überladen, sein Ohr betäuben könnte, und daß von demjenigen ausgegangen werden muß, was es am meisten belebt. Das natürliche Zeichen eines natürlichen und richtigen Ganges und des erreichten Zwecks hierüber ist, wenn das Kind dahin kommt, daß es, so wie es im Anfang Alles zum Munde führte, um seinen Geschmack zu prüfen, oder, wie es, wenn es zählen lernt, an Allem seine Zahlkraft versucht, eben so von selbst dahin getrieben werde, an Allem zu probiren, wie es klingt, und der Unterschied des Klanges sich ihm zu einem bleibenden Karakter von dem Unterschied der Dinge bilde.

Dieses Letztere hat nothwendig nicht nur Einfluß auf seine Sprachbildung, sondern es wird auch dadurch zugleich wesentlich Geistesbildung, Mittel, ihm ein ganzes Gebiet der Erkenntniß aufzuschliessen, und der Richtung und Vollendung seiner spätern Thätigkeit, so wie seinen Begriffen eine Hinterlage zu geben.

Ist dem Kinde so das Reich der Töne aufgeschlossen was natürlich mit andern Bildungsmitteln gleichen Schritt halten muß, und hat sich in ihm überhaupt die Kraft organisirt, den Ton jedes Gegenstandes rein aufzufassen, auszudrücken, und festzuhalten, so ist nun der zweyte Schritt, es diesen als Name des Gegenstandes fixiren zu lehren. Dazu gehört natürlich, daß zuerst die Mutter diesen Ton wiederhole, indem sie auf den Gegenstand

hinzeigt, und das Kind auf ihn hinsehen läßt. Indem sie auf diese Weise sein Auge in Anspruch nimmt, aber nicht um das Kind unterscheiden, und den Gegenstand betrachten, d. h. sehen zu lehren, sondern nur um mit dem Ton zugleich die Vorstellung des Gegenstandes in ihm zu erzeugen, muß sie es dahin bringen, diesen Ton als Name nachzusprechen.

Wir bemerken hier, daß es nicht darauf abgesehen sey, das Auge des Kindes an sich zu üben, sondern blos es zum Behufe des Tons zu benutzen; denn einerseits fordert die Uebung des Auges eigentlich von denen des Ohrs unabhängige Uebungen, andererseits soll es hier der Ton der Sache allein, und durchaus keine andere Eigenschaft seyn, die den Stoff der Benennung liefert.

Wollte man, was aus den Vorschlägen einiger Pädagogen folgt, der Sache (dem Gegenstand) keinen Namen geben, ehe das Kind denselben von allen Seiten angeschaut und kennen gelehrt hat, so wäre die Onomatopie und mit ihr der ursprüngliche und lebendige Quell der Erzeugung des Sprachstoffes schon in seinem Wesen vernichtet, die Sprache selbst hätte keinen ihr eingebornen und selbstständigen Anfangspunkt, und die Sprachbildung würde von der Seite vollkommen konventionell und willkührlich. Mit dem Ton der Sache hingegen ist die Sache selbst zugleich mit der Sprache in allem, was sich an ihre Entwickelung knüpft, in einem

absoluten Anfang'punkt gegeben. Das Wesen, d. h. das Innere, das Leben der Sache, ist mit ihrem Tone, als Wort aufgefaßt, unwandelbar ausgesprochen und für die anschauende Vernunft bleibend und charakterisirt. Vom Anschauen der übrigen Sinne des Menschen und der für sie wahrnehmbaren Eigenschaften der Dinge geht zwar die Erhebung zum Begriff aus, aber die Sprache beseelen kann sie nicht, wohl aber den ihr gegebenen beseelten Stoff derselben weiter bilden. — Die Einseitigkeit derer, die die Anschauung blos auf den Gesichtssinn beschränken, erscheint hier auffallend, und es darf nicht ausser Acht gelassen werden, zur Erkenntniß der neuern, auf Anschauung gegründeten Unterrichtssysteme, daß sie fast alle darin befangen sind. Aber weil der Gesichtssinn der hellste, der eigentliche Verstandessinn ist, erhielt in dieser Richtung die Verstandesbildung ein so entschiedenes Uebergewicht, daß sie sich am höchsten in der Erziehungsregel ausspricht: keinen Gegenstand zu benennen, bis er von allen Seiten bekannt sey.

Um den Gesichtspunkt der Selbstständigkeit der Bildung eines jeden Sinnes, die hier das Wesentliche ausmacht, was die Kunst im Gegensatze mit der Natur zu thun hat, bestimmt ins Licht zu setzen, bemerken wir noch zu obigem, daß, wo vom Erregen des Bewußtseyns der Töne die Rede ist, die Mittel dazu eben so wenig, als es beym Zählen lernen der Fall ist, sich durch einen andern Reiz,

etwa durch Schimmer rc. auszeichnen sollen. Ein neuerer Vorschlag z. B. die Würfel zum Zählen, mit mancherlei Farben zu bemahlen, ist daher ganz unrichtig. *)

In Hinsicht auf den Instinkt ist es sehr wichtig, seine Bedeutung nicht nur für das Einzelne, sondern im Ganzen anzuerkennen, und ihn als den wahren und lebendigen Ausdruck des Zusammenhangs zwischen dem Menschen und der Natur und seiner Gesetzmäßigkeit zu betrachten. Die höchste Aufgabe der Elementarbildung liegt von der Seite in dem Grundsatz ausgesprochen: ihn zum freien Bewußtseyn und zur Vernunft zu erheben, und ihn als Kunst vollendet darzustellen.

Wir begreifen hier unter Instinkt dasjenige, was sich als Ausdruck des Innern im Kinde, in seinem ganzen Verhältniß zum Daseyn und der Natur ursprünglich und mit Nothwendigkeit als Thatsache offenbart, überhaupt in sofern er als ein in der Natur Gegebenes erscheint; das Wie dieses Gegebenen, das Verhältniß z. B. des menschlichen zum thierischen Instinkt, und warum der menschliche geistig, der thierische blos sinnlich erscheint, ist eine Aufgabe der Naturphilosophie; die Pädagogik beachtet und ergreift ihn, wie er

*) Es kann und soll aber dadurch noch ein anderer Zweck erreicht werden, nemlich der Uebergang zur Addition, und die Erste Bildung des Sinns für Symmetrie. D. V.

sich ausspricht und nach den Gesetzen, nach denen er wirkt, um ihre Verfahrungsweise darauf zu gründen, und dadurch die Psychologie in That und lebendig darzustellen.

Es ist keineswegs gleichgültig in Hinsicht auf die onomatopietische Sprachbildung, ob man annehme, das Kind fasse den Ton eines Gegenstandes ursprünglich blos als Ton, oder als sinnlichen Eindruck auf das Gehör, ohne eine tiefere Beziehung auf den Gegenstand selbst, durch das, dadurch in ihm angeklungene Leben auf, oder ob man sein Interesse am Ton aus der innern Anschauung herleite, die ihm durch den Ton und gleich mit ihm unmittelbar über den Gegenstand aufgeht. Wir behaupten, daß bey der Onomatopie durchaus das Letztere der Fall ist, in sofern sie Grundlage der Sprachbildung wird und werden kann; das Spielen des Kindes mit den Tönen als solchen, auch in sofern es sie an Gegenständen hört, findet zwar allerdings auch statt, allein dieses Spielen geht entweder in die reine Entwickelung der Sprachorgane und des Tonsinns über, oder es verliert sich, ohne einen weitern Faden Stoff zur Bildung darzubieten. Es verhält sich damit, wie mit der Phantasie neben der Thätigkeit der producirenden Einbildungskraft, oder wie in der Natur zu den mannigfaltigen Licht- und Farbespielen, die wir in der Atmosphäre wahrnehmen, das organisirende Princip der Letztern; jenes ist die Grundkraft al-

ler Bildung; diese begleiten sie in ihrem Gange, ohne daß sie darum von einem selbstständigen Einflusse wären.

Es ist Hauptsache für den Erzieher, die die Entwickelung des innern Lebens begleitende Erscheinungen nicht für wesentliche Aeußerung und Kräfte dieser Entfaltung selbst zu halten, und insonderheit auf das Kennzeichen zu achten, ob er daran weiter schreiten kann; denn alle wahre organische Kraft ist nicht nur eines weitern Fortschreitens fähig, sondern sie fordert es wesentlich, und nur dasjenige kann ihr angehören, was, wie der Keim eines Baums ins Unendliche forttreibt, und immer neue Aeste und Zweige ansetzt. Wodurch das Unterdrücken des Instinkts verhütet werden könne, darüber können wir hier um so weniger etwas Einzelnes sagen, da unsere ganze Darstellung nichts anders ins Licht setzen will, als worin er sich von Stufe zu Stufe äussert, und was er der Erziehung darbietet. Hingegen setzt sein Ergreifen und Auffassen selbst beym Erzieher Natursinn, und bey der Mutter Muttersinn voraus, die niemand lehrt noch lernte, die sich aber in der Reinheit und Liebe des Herzens und in der Einfachheit unverwirrter Verhältnisse erhalten.

Wie bey der ursprünglichen Sprachentwickelung durch Benennung der Gegenstände der Sinne des Gesichts zugleich angesprochen wird, um mit dem Namen zugleich den Gegenstand zu fixiren, so wird

es zugleich der Kreis seiner übrigen Sinne und ihre Thätigkeit; der Reiz des Hörens wird zugleich Reiz des Betastens. Z. B. das Kind setzt seine Hände und Füsse in Bewegung gegen den Gegenstand, es will ihn von mehreren Seiten kennen und fordert, daß ihm dazu geholfen werde; so wird die Sprachbildung Gelegenheit, es einerseits in einen allgemeinen Spielraum von Thätigkeit zu versetzen, andernseits bereitet sich dadurch die dritte Stufe seiner Sprachbildung vor, auf der nemlich das Buch der Mütter es anerkennt, und von der dieses Buch ausgeht.

Diese Stufe tritt wesentlich da ein, wo die Eindrücke der Gegenstände, die das Kind nicht unmittelbar durch das Ohr, sondern durch die übrigen Sinne erhalten hat, sich in ihm zu bestimmten Vorstellungen und Empfindungen, gleichsam selbstständig und ganz unabhängig vom Tone des Gegenstandes bilden, für die es den Trieb und das Bedürfniß fühlt, sie zu benennen, wie es den Gegenstand benennt hat, für die es aber nun einen künstlichen Ausdruck schaffen und finden muß, wie es auf der vorigen Stufe durch das unmittelbare Verhältniß des Tons zum Ohr einen natürlichen schuf und fand. In Rücksicht auf die Redetheile spricht sich dieser Gesichtspunkt, wenn wir ihn abgesondert ins Auge fassen, besonders durch die Adjective aus, und tritt in ihrer Ausbildung zuerst am bestimmtesten hervor.

Wie durch die Vorstellung des Gegenstandes zugleich Geistesbildung und durch die damit verbundene Sinnesübung und Körperbewegung, Körperbildung wird, so zeigt sich die Onomatopie zugleich auf eine merkwürdige Weise, als individuelle Gemüthsbildung dadurch, daß sie sich in der Unterhaltung und Mittheilung, die das Kind mit dem Gegenstande anknüpft, als Umgang und Vereinigung mit der Natur offenbart. Wie der Gegenstand spricht, erwacht der Trieb im Kinde, ihm zu antworten, und gleichsam sein Inneres mit ihm umzutauschen; es unterredet sich mit ihm, und gibt sich ihm auf alle Weise zu erkennen, es lernt der Natur das Geheimniß ab, sie zu verstehen und in ihr Gemüth zu blicken.

Der letztere Gesichtspunkt hebt noch besonders die Tiefe der Bedeutungen der onomatopötischen Benennungen hervor, die ihrem Wesen nach durchaus characteristisch, d. h. die Eigenthümlichkeit des benannten Gegenstandes bezeichnend, sind. Spätern Zeiten entgeht beym Fortgange der Kultur das Hohe und Unerreichbare dieser Naturbezeichnungen, bis die, die Natur durchschauende und erklärende Vernunft den Sinn dafür wieder herstellt, und in den ursprünglichen Sprachbildungen eine Vollendung erblickte, in denen sie ihr Wesen selbst erkennend anschaut.

Fassen wir hier den Gegensatz zwischen dieser und der vorigen Entwickelungsstufe ins Auge, so

fordert das Verhältniß, in das das Kind hier mit der äussern Natur getreten ist, besondere Berücksichtigung. Wir haben gesehen, daß der Mensch tönt, wie die Natur tönt, daß sie ruft und er ihr antwortet, und daß, so wie durch das Geschrey der Empfindungen und des Schmerzens er zum Bewußtseyn seiner Tonkraft gelangt, das Bewußtseyn seiner Sprachkraft sich an den Naturton anknüpft, den er dem tönenden Gegenstande, und durch den er den tönenden Gegenstand selbst zu einem menschlichen Ausdruck veredelt, wieder gibt.

Es ist in jeder Hinsicht wesentlich, zur Erkenntniß der pädagogischen Handlungsweise der Kinder, die Stufe, auf der sie in jedem gegebenen Bildungsmoment stehen, und die Verhältnisse, in welche sie auf dieser Stufe treten, aufs bestimmteste zu unterscheiden. Wir sahen bisher, wie auf der Stufe der nachahmenden Benennung, die Empfindung des Kindes in bestimmten Umrissen, als Vorstellung hervortritt; allein, im Entwickelungsgange dieser Stufe sehen wir das Kind allmählig dahin sich erheben, wo seine Subjektivität, die sich in der ursprünglichen Bildung der Vokale und Consonanten als Geist und als Gemüth offenbarte, nun zwar bey der Sprachbildung sich, als nach bestimmten Richtungen wirkend, darstellt, wo aber diese Subjektivität des Kindes selbst, die auf der vorigen Stufe sich als überwiegend und herrschend zeigte, zurücktritt, und die Natur als überwiegen-

des und herrschendes Element sich behauptet. Das Kind nemlich empfängt hier den Sprachstoff, durch den es den Gegenstand bezeichnet, nun von diesem selbst, statt daß es ihn vorher unabhängig von ihm aus sich producirte: es tritt damit auf einen, dem vorherigen, ganz entgegengesetzten Standpunkt über, und auf ein, dem vorherigen entgegengesetztes Verhältniß zur Natur, von dem aus nun der Gang seiner Thätigkeit betrachtet werden muß. Man darf nicht vergessen, daß das frühere Verhältniß dabey nicht aufgehoben ist, sondern in dieses eingreifende fortdauert, daß aber letzteres rein aufgefaßt und selbstständig ergriffen werden muß.

Es treten hier mehrere Gesichtspunkte hervor, an deren Faden die Behandlungsweise des Kindes angeknüpft, und aus dem sie entwickelt werden muß.

Zuerst kommt hier wesentlich in Anschlag der Eindruck der zu benennenden Gegenstände der Natur auf die Sinne des Kindes im Allgemeinen, und auf jeden Sinn desselben insbesondere. Die eigenthümliche Beschaffenheit dieses Eindrucks, die Individualität des Sinnes, der ihn empfängt und sein Verhältniß zu den übrigen Sinnen bestimmt hier die Richtung bey der Wahl des ursprünglichen Sprachstoffes beym Menschen in subjektiver Hinsicht.

Bemerkenswerth ist hier, vorzüglich das Verhältniß der übrigen Sinneneindrücke zur Empfindung des Ohrs, noch mehr aber, wir mögten sagen, zur innern, geistigen und Seelenempfindung,

die, wie sich der Gegenstand in ihr individuell abspiegelt, wiederum in dem Namen sich ausbreitet, und ihm eigenthümlichen Ton und Farbe gibt.

Zweytens, in objectiver Hinsicht tritt nun das, die grammatischen Elemente der Sprache bildende Element, in sofern sie Ausdruck des Sinns und Daseyns der Dinge und ihrer Erscheinung ist, insbesondere hervor. Wie es in dem vorhergehenden Gesichtspunkt darauf ankommt, den Wirkungskreis der Sinnenthätigkeit des Kindes zu bestimmen, wie er sich zum Behufe der Sprachbildung naturgemäß allmählig ausdehnt und erweitert, um dem Kinde nicht nur Reiz, sondern auch vielfältigen Stoff zu liefern, die Anklänge der Natur auf alle Weise und in allen Berührungspunkten zu vernehmen, so kommt es bey dieser zweyten Ansicht darauf an, die Natur, wie sie als ursprünglich gegeben erscheint, rein und klar aufzunehmen, und zum Behuf der Sprachbildung den Anfangspunkt zu ergreifen und durchzuführen, von dem aus sie sich einerseits allgemein in Raum und Zeit manifestirt. Eine Manifestation, welche die Sprache unbedingt und allgemein nothwendig schon in ihren ersten Bildungen in sich aufnimmt und es insbesondere in denjenigen darstellt, was wir Sprachformen nennen, von dem aus sie andererseits als Ausdruck existirender Individuen, Gattungen und Eigenschaften erscheint, und gleichsam Zeugniß gibt alles dessen, was vorhanden ist.

Man mag den Menschen oder die Natur oder die Sprache ins Auge fassen, so ist allenthalben offenbar, daß sie hier überall sowohl der empfangende Sinn, als die wirkende Natur nicht nur im Anfang, sondern durch den ganzen Fortgang der Sprachentwicklung hindurch zur Bildung der Worte wirksam, und zwar nach bestimmten Gesetzen ist. Die unendliche Vielseitigkeit aller der Eindrücken und Richtungen, die hier thätig und möglich sind, hindern zwar die Erkenntniß dieser Gesetze, und der Anschein von Verwirrung, das Dunkel das hier herrscht, bringen zu der Meynung, als sey die Sprache von dieser Seite ein bloses Werk des Zufalls und der Willkühr; diese Meynung ist aber nicht nur an sich unwürdig, sondern für den Erzieher schlechthin verwerflich, denn die erste Idee, die dieser nothwendig errungen haben muß, ist die einer unbedingten Nothwendigkeit und eines schlechthin gesetzmäßigen Verfahrens und Wirkens der Natur, ohne das keine Entwickelung und kein Entwicklungsgang denkbar ist; für die Praxis ist es zwar nicht nothwendig, diese Gesetzmäßigkeit zu durchschauen, wohl aber sie glaubend anzuerkennen, und sich in ihr fortzubewegen.

Beispiele und Belege der obigen Behauptung mögten seyn, daß z. B. die Vokale nicht nur die Tonleiter der Empfindungen darstellen, sondern auch hier in Beziehung auf den ersten Punkt offenbar die Stufenleiter der Sinne. Wie der hellste Vo=

kal dem hellsten Sinn, dem Gesicht, so scheint der dunkelste dem dunkeln Gefühl zu entsprechen; so scheint ebenfalls wie vom dunkelsten zum lichtesten, vom materiellsten zum geistigsten der Uebergang vermittelt. In den Ursprachen ist es eben so auffallend, wie der Ausdruck gewisser Gegenstände oder Eigenschaften gewisse Vokale vorzüglich liebt.

Betrachten wir den bisher angegebenen Sprachstoff nach der Reihenfolge des Einflusses, den die auf seine Bildung wirkende Elemente behalten, so ist, wie auf der ersten Stufebewegung das erste war, diese umgekehrt bei der Onomatopie das zweite. Der Laut verhält sich zu ihr wie der Stoff zur Form.

Der Gefühlsinn ist der späteste, aber hat den größten, einen beinahe unendlichen Umfang. Seine individuelle Modifikation, Geruch und Geschmack, so beschränkt sie für die Sprache auch sind, sind von einer andern Seite um so bedeutender, da sie einerseits allgemein Leben erregend wirken, andererseits später in die ästhetische Bildung tief eingreifen.

Verlassen wir hier den Kreis der Wirkung der Sinne, in so fern sie als Repräsentanten der Vokale in die Wortbildung blos eingreifen, und treten auf diese über, die Sprache nach obigem ersten Gesichtspunkt, als Ausdruck der Natur und ihres Urverhältnisses zum Menschen betrachtend. Betrachten wir ferner den Anfangspunkt der Sprache von dieser Seite als ihn substantiv ge-

geben; so bieten uns die Sinne gleich Anfangs eine merkwürdige Beziehung auf den Naturstoff bey der Bildung der Namenlehre dar.

Das Auge geht offenbar auf Gestalt, es liefert in substantieller Hinsicht die Formen. — Das Ohr geht eben so bestimmt auf das Innere, wie das Auge auf das Aeußere; es liefert in substantieller Hinsicht den Geist, die Seele, das Wesen. Das Gefühl geht ursprünglich auf das, was Inneres und Aeusseres, Stoff und Gestalt zu einem Ganzen verbindet, auf die materielle Eigenschaften. Selbstständig tritt ihr Produkt hervor im Eigenschaftswort.

Eilfte Vorlesung.

Einführung der Pestalozzischen Methode in den Schulen.

Ist es einer obern Staatsbehörde wahrer Ernst, von der Pestalozzischen Bildungsmethode in den Schulen Gebrauch machen zu lassen; so setzt dieß voraus, daß man diese Methode schon kenne, und von ihrer Zweckmäßigkeit überzeugt sey. Wäre dieß nicht der Fall; so könnt' auch von ihrer Einführung noch nicht die Rede seyn, sondern diese Staatsbehörden müßten durch Sachkenner, zu denen sie Zutrauen haben, diese Methode nach ihrem Geist, ihren Wirkungen und ihrer Anwendbarkeit, in dem Pestalozzischen Institute selbst prüfen lassen. Dazu muß aber durchaus ein Mann gewält werden, der noch zu keiner pädagogischen Schule geschworen hat, weder zu der Pestalozzischen, noch zu einer andern, weil ihm sonst die Unbefangenheit fehlt, die zur Prüfung einer, zwar in sich einfachen, aber in ihrer Anwendung vielgliedrigen Methode gehört. Fände man unter den eigentlichen Pädagogen des Landes

keinen solchen Mann; so schicke man lieber einen verständigen, gebildeten, redlichen Mann dahin, der sich für Jugendbildung und Volksbildung überhaupt interessirt; ich würde sagen, einen Mann, wie von Türk war, wenn es viele solcher Männer gäbe. Man erwarte nicht, daß er den Geist der Methode in sechs Wochen oder einem Viertel-Jahr erfassen werde. Man lasse ihm Zeit, zu beobachten, zu vergleichen, zu prüfen, hauptsächlich aber, den Vereinigungspunkt der mannigfaltigen Uebungen und ihren Zusammenhang mit den Haupt-Principien kennen zu lernen. Er entwerfe sich dann ein Bild des Ganzen, nach seinen eigenen Beobachtungen, und seiner eigenen Anordnung. Er müßt es Einem von den Hauptlehrern vorlegen, und sich ihr Gutachten darüber geben lassen, sich dann mit ihnen bereden, ihnen seine etwanigen Zweifel äussern, und sie sich von ihnen heben lassen, wenn es möglich ist. Er modificirte darnach seine Ansicht, so weit es seine Ueberzeugung leidet, und legte sie dann, mit seinem Gutachten, der obern Behörde vor.

Ist man aber von der Zweckmäßigkeit der Methode schon überzeugt, oder wird es durch eine solche Prüfung; so ist es zweyerley nöthig. Es muß ein, mit der Methode vertrauter, in ihren Geist eingeweihter Mann in das Institut geschickt werden, der sich dort so lang aufhält, bis er die Fortschritte, Modifikationen und weiter ge-

übten Anwendungen der Methode kennen gelernt hat. Er muß disponibel seyn, um die Ausübung derselben, im Ganzen, zu leiten, muß sich deßwegen mit den Hauptlehrern des Instituts in Verbindung erhalten, Bemerkungen und Erfahrungen mit ihnen umtauschen, und sich dadurch im gleichem Gang mit dem Mutterinstitut erhalten, in so weit die Methode in den Schulen eingeführt werden kann. Er muß sich auch Fertigkeit erworben haben, sie selbst auszuüben, Aufgaben zu geben und aufzulößen, also in jeder Hinsicht Muster und Vorbild seyn können. Ausser ihm müssen noch mehr oder weniger junge Leute nach Yverdün geschickt werden, um dort zu lernen und zu lehren, Fertigkeiten zu erlangen und zu wissen, wie man Fertigkeiten anbilden kann. Sie müssen dort für die Methode und das ganze Bildungsgeschäft begeistert und enthusiasmirt werden, durch Vergegenwärtigung der Fertigkeiten, die Andere, und durch das Bewußtseyn derer, die sie selbst dort erlangt haben. D i e b e s t e n L e h r e r a n P e s t a l o z z i s c h e n S c h u l e n s i n d d i e, d i e i n d e m P e s t a l o z z i s c h e n I n s t i t u t e s e l b s t g a n z v o n v o r n e n a n g e b i l d e t w u r d e n, o d e r i n e i n e r i h m ä h n l i c h e n S c h u l e g e b i l d e t w e r d e n. Auf die Wahl dieser jungen Leute kommt, besonders von Anfang, Alles an. Je reiner, kindlicher, unverdorbener ihr Wesen, je gesunder ihr Menschenverstand, je offener, freyer, freymüthiger ihr Sinn

ist, je schneller und wahrer werden sie den Geist der Methode erfassen, oder vielmehr, von ihm erfaßt werden, und wenn sie auch gar keine Vorkenntnisse mitbrächten. Je verdrehter ihr Sinn ist, je mehr Anmaasung sie schon haben, je weniger sie also von vornen anzufangen, sich schämen, je weniger taugen sie zu Ausübung dieser, auf eigentliche Menschennatur, und blos auf sie berechneten Methode. Junge Leute sind aber durchaus nöthig, weil zwar Andere mit dem Geiste der Methode auch bekannt, auch zu Ausübung derselben fähig gemacht, aber nicht so von ihr angesteckt, ergriffen, durchdrungen und belebt werden, als Jene. Fänden sich Schullehrer im Lande, die es durch Proben gezeigt hätten, daß sie in diesen Geist eingedrungen wären, die sie schon mit einigem Erfolg ausgeübt hätten; so können diese auch mit dem besten Erfolg in das Institut geschickt werden. Sie werden eingeweiht, erwärmt und belebt von demselben zurückkommen, und mit warmem Eifer streben, in ihrem Kreise das Ziel zu erreichen, das sie in dem Institut so schön erreicht sahen. Alle diese Personen, besonders die, die zum Ausüben bestimmt sind, läßt man so lang' in jenem Institut, als es dort gut gefunden wird, oder als es der Mann gut findet, der demnächst das Ganze leiten soll. Wenn sie zurück kommen, so wird der Beste, Gewandteste, Lebendigste, und für die Methode am meisten Erwärmte, sogleich an einem Schullehrerseminar, und

ein Anderer an einer Schule angestellt, in der die Elemente des Unterrichts gelehrt werden; der Erstere, um den Schulzöglingen die Methode anzubilden, sie dafür zu interessiren, und sie zu Ausübung derselben fähig zu machen; der Andere, um sie mit den kleinen Kindern auszuüben, und den Schulzöglingen mit der Zeit anschaulich zu zeigen, zu welchen Fertigkeiten sie führt, also ihr Interesse dafür zu erhöhen, ohne das nie ein bedeutender Zweck erreicht werden wird.

Will man nicht so viel thun, so thue man lieber gar nichts. Für diese Sache darf schlechterdings nichts halb gethan werden, weil sie dadurch in Mißkredit gesetzt, und ihre Einführung auf eine ganze Generation hin vielleicht noch länger verhindert wird. Man macht es dann, wie gewisse Kranke, die nur die Hälfte oder ein Viertel der von dem Arzte vorgeschriebenen Arzney nehmen, auch die bestimmte Lebensordnung nicht halten. Sie werden sicher auch mit der besten Arzney nicht geheilt, sondern kränker, als vorher, und sie fassen Mißtrauen gegen Arzney und Arzt. Gerad' aus der, am sorgfältigsten berechneten Maschine, darf man kein Rad und kein Rädchen wegnehmen, wenn sie die erwartete Wirkung thun soll.

Ist aber die Einführung der Methode auf diese Art vorbereitet, dann lassen sich durch gut gebildete, in der Methode eingeübte Schulzöglinge, Pestalozzische Schulen, nach Leitung des Aufsehers

der Methode, errichten. Ich würde rathen, mehrere vorerst in einer Gegend zu koncentriren, damit Ein Lehrer den Andern unterstütze, ihm rathe, ihn belebe, da sonst, wenn sie zu sehr auseinander geworfen worden, mancher leicht muthlos, von der Mehrzal gewöhnlicher Schullehrer unterdrückt werden könnte, vielleicht auch, wenn er ganz allein stände, die Stimme des Volks, der Aeltern seiner Schüler zu sehr gegen sich haben könnte, als daß er etwas Bedeutendes zu wirken fähig wäre. Ist es möglich, so setzt man sie an solche Schulen, die unter Aufsicht eines, mit der Methode bekannten Pfarrers stehen; und wollte der Staat noch mehr thun, so sorgt' er bey seinen Akademieen dafür, daß die jungen Landestheologen mit der Methode sich bekannt machen müssen.

Und wie wären denn solche Pestalozzische Trivialschulen einzurichten?

Sie können es längst, und besonders bei der letzten Darstellung, bemerkt haben, daß Pestalozzi sein erstes Elementarbuch nicht ohne Grund das Buch der Mütter nannte; daß der Elementarunterricht überhaupt hauptsächlich für Mütter berechnet und organisirt ist. Damit steht es nicht im Widerspruch, daß er selbst ein Bildungsinstitut anlegte. Irgendwo mußt' er doch die Ausführbarkeit seiner Methode zeigen, und ihre Wirkung. Irgendwo mußt' er Gelegenheit haben, selbst gewiß zu werden über das Bildungssystem, das er

sich aus den Entwickelungsgesetzen unserer geistigen Natur zusammengedacht hatte. Der Versuch mußt' öffentlich gemacht werden, damit Wahrheitliebende und Sachkenner sähen, und den Vätern und Müttern bezeugten, was sie gesehen hatten. Das Pestalozzische Institut soll eigentlich zeigen, daß es keines solchen Instituts bedürfe.

Indeß kann allerdings die Methode in einem Institut und in einer nicht allzuzalreichen Schule mit dem besten Erfolg ausgeübt werden. Sie ist dazu geeignet, daß sich Mehrere zugleich beschäftigen können. Die Theile des menschlichen Körpers können Allen und von Allen gezeigt, auch von Allen zugleich benannt werden. Das A B C der Anschauung an einer Tafel, ist Vielen sichtbar; Mehrere zugleich können zeichnen, und sich durch die Horntäfelchen selbst korrigiren. Die Einheits- und die Bruchtabelle können mit Mehreren durchgegangen werden; und es ist aufmunternder für die Kinder, wenn sich Mehrere damit beschäftigen, als wenn es nur Eins thut. Das einzige Zweckwidrige dabei ist, daß die Kinder für die Uebungen im Buch der Mütter eigentlich zu spät in die Schulen kommen; und doch muß dieser Grund gelegt, die Anschauungs- und Sprachkraft muß durch diese Uebungen gebildet werden, wenn man mit Sicherheit zu den folgenden fortschreiten will. Zwar ließen sich, auch für eine solche kleine Schule, andere, dem Kinde minder bekannte Gegenstände, Na-

turprodukte ꝛc., wälen: allein 1) sind die meisten dieser Naturprodukte, wenigstens ihre einzelnen Theile, zu klein, um von Allen genau gesehen zu werden; und geschähe das nicht, so fiele das Anschauliche der ganzen Uebung weg. Sie würde zu einer todten Worterzälung, die den Kindern langweilig seyn müßte, und ganz unnütz wäre. 2) Setzt die Verwechselung der Gegenstände schon einen etwas gebildeten Lehrer, oder eine solche Lehrerin voraus, die mit der Naturgeschichte oder Technologie wenigstens in so weit bekannt sind, daß sie die wahren Namen jedes einzelnen Stücks von einem Natur- oder Kunstprodukte anzugeben wissen. Und daß dieß nicht ganz leicht sei, werden Alle die bald zugeben, die den Versuch gemacht haben. Wo sich aber ein solcher Lehrer findet, oder wenigstens Einer, der Eifer genug für die gute Sache hat, um sich mit den Namen bekannt zu machen; wo man einen, auch nur ganz mäßigen Apparat von zweckmäßigen Natur- und Kunstprodukten, sich zu verschaffen weiß: da läßt sich auch diese erste und unentbehrliche Uebung der Anschauungs- und Sprachkraft mit dem besten Erfolg vornehmen.

Aber anders ist es mit größern Schulen, wo sechzig, siebenzig oder mehr Kinder in Einer Stube, von Einem Lehrer oder Einer Lehrerin unterrichtet werden sollen. Hier ist Klassenabtheilung nöthig, und der Anfang aller Uebungen wird mit den kleinsten Kindern gemacht. Wenn

sie eine halbe, oder höchstens eine ganze Stunde geübt worden sind, so entfernen sie sich. Mit der zweiten Klasse, die jetzt kommt, können auch noch, neben ihren gewöhnlichen Lektionen die Elementarübungen vorgenommen werden. Die oberste Klasse, Kinder von 11 bis 13 Jahren sind ihr schon entwachsen. Der Schullehrer begnügt sich, die Methode auf die sittliche und religiöse Bildung, und auf Sprachkunde, Erdbeschreibung etc. anzuwenden, wenn von den letztern die Elemente in der Schule gelehrt werden. „Eile mit Weile!" ist sein Grundsatz. Er zieht sich also erst in den Kleinen ächte Pestalozzische Schüler an, setzt die Uebungen mit ihnen fort, und braucht dann die Besseren unter ihnen, zu Bildung der Kleineren, was zugleich Eins der besten Bildungsmittel für sie selbst ist.

Im Kanton Bern ist eine Landschule, in welcher die Pestalozzische Elementarmethode fast in ihrem ganzen Umfange ausgeübt werden soll; allein es ist, wie man sagt, ein ausgezeichneter, für die Sache enthusiasmirter Lehrer, und ein vortheilhaftes Lokal. Man hat nämlich die große Schulstube sehr leicht mit einer bretternen Wand durchschlagen, also in zwei Stuben theilen können. Doch; dieß ist nicht einmal nöthig, wenn die Schule klassenweise besucht wird. Der Lehrer hat sich Unterlehrer aus den Notabeln seiner Schüler selbst gebildet, die in der Abtheilung, in der er selbst nicht wirkt, die Kinder beschäftigen, und sich durch

ihren sanften Ernst das nöthige Ansehen zu erhalwissen. Um sie für ihre verlohrne Schulzeit schadlos zu halten, giebt er ihnen nach der Schule besondern Unterricht.

Mit Vergnügen lese ich auch in einer Schrift von Herrn Zeller, daß er die Pestalozzische Unterrichtsmethode, in einer Volksschule an 24 Kindern, von 5 bis 9 Jahren, mit dem besten Erfolg habe ausüben lassen. Sie saßen in drei Reihen, so, daß die zweite Reihe über die erste, und die dritte über die zweite erhoben war, also Alle gleich gut auf die Tafel sehen, und Alle übersehen werden konnten, wie jede Schulstube, und am meisten eine Pestalozzische, eingerichtet seyn müßte. Zum Unterricht, oder vielmehr zur Uebung, waren täglich nur vier Stunden bestimmt; der übrige Theil des Nachmittags war dem Spiel und der Unterhaltung gewidmet. In dem ersten Lehrkursus, der zwei Jahre dauern sollte, wurden Uebungen der sinnlichen Aufmerksamkeit, und erste Elemente der Sprachbildung; dem Inhalt nach, Natur- und Erdkunde; die Elemente der Zahl- und Maaßverhältnisse, letztere verbunden mit Rede-, Zeichnungs- und Schreibeübungen; Leseübungen und Religionslehre für die zartere Jugend vorgenommen. (Letztere nicht nach Pestalozzi's Methode, aber nach meiner Meinung, sehr mit Unrecht, weil sich gerad' in dieser Hinsicht die Methode als einzig-elementarisch erprobt.) Die

Kinder waren so ungebildet, daß es schwehr hielt, sie an den nöthigen Takt im Nachsprechen zu gewöhnen, daß sie die Buchstaben r, sch, x gar nicht, und einige andere nicht rein aussprachen, daß oft über eine Stunde vergieng, ehe sie die Worte: die Augenlieder des rechten Auges, deutlich nachsprechen lernten. Nach drei Monaten sprachen die Meisten unter ihnen Perioden von zwei Linien verständlich und rein nach, und wenn sie als Lehrer auftreten sollten (welches eine sehr nützliche, und zur Erholung des Lehrers von dem vielen Vorsprechen, fast unentbehrliche Uebung ist) den übrigen richtig vor. Jeder einzelne Schüler zeigt' und benannte nicht nur die einzelnen Körpertheile, deren Namen und Lage Andere auch ausser der Ordnung des Buchs von ihm erfragten; er konnte sie auch vorsprechen, also kleinere Kinder lehren, was er wußte. Im Rechnen vollendeten sie die dritte Reihe der zweiten Uebung, und beantworteten schnell und sicher Fragen, wie diese: eilf mal Eins, wie viel ist es drei? In der Anschauungslehre der Maaßverhältnisse kamen sie bis zum Ende des vierten Paragraphen in der ersten Uebung. Fast alle Kinder besuchten die Schule mit dem größten Vergnügen, und waren bei den Uebungen heiter und froh, wie ich es auch in den hiesigen kleinen Schulen finde, wo die Methode mit Lust und Interesse ausgeübt wird. Dieß Alles geschah, ungeachtet manches

Hindernisses, das die Aeltern in den Weg legten, die sich durchaus nicht in die Methode finden konnten. Ich selbst sah Landschulen, in denen das Meiste von dieser Methode mit dem besten Erfolge ausgeübt wird. Man sieht, was durch diese Methode auch in Schulen bewirkt werden kann; und ihre Freunde sollten, statt darüber zu schreiben oder zu streiten, sie nur fest und anhaltend ausüben lassen, oder nur schreiben, um dazu zu ermuntern. Der Erfolg würde besser für sie reden, als alle gedruckte Beweise.

An sich ist auch wirklich die Methode besser als irgend eine andere geeignet, um bei den Kindern des Landmanns und von Landschulmeistern angewendet zu werden, wenn sie nur zu Ausübung der Methode gebildet sind, weil sie bei den Kindern das Denkvermögen, früher als irgend eine andere, in Anspruch nimmt. Wollt' ein Staat so viel darauf wenden, als es die Wichtigkeit der Sache erfordert; wollt' er eine gehörige Zal von Lehrern schaffen, statt des stehenden Militärs, das in kleinern Staaten durchaus ohne Nutzen ist, statt der Kasernen, die dafür gebaut werden müssen, in denen sich kleine Republiken bilden, die wirklich keine Schulen der Sittlichkeit sind, oder könnt' er es in unserer, immer mehr militärisch werdenden Zeit: so würde man sehen, daß die Methode bei den unverkünstelten Kindern des einfachen Landmanns, gerad' ihre auffallendste Wirkung zeigte.

Aber so, wie es jetzt ist, wo sich zu allem Andern eher ein Fond findet, als zu Schulverbesserungen, und das Geld-, oder Eitelkeits-, oder Ehrsuchts-interesse wichtiger ist, als Schulverbesserung; jetzt, wo man wol gar die Prediger auch noch mit der Schularbeit beladen möchte, oder Lesen und Schreiben bei den Kindern des Landmanns für überflüssig erklärt, — blos um auch noch die ärmlichen Groschen zu sparen, womit man das Leben des Schulmannes hinhält, — darf man freilich in den wenigsten Ländern an eine ordentliche Einführung der Pestalozzischen Methode in Land- und Elementarschulen denken.

Was indeß etwa unter günstigen Umständen von dieser Methode noch in solchen Schulen benutzt werden, und wie es mit dem gewöhnlichen auch nöthigen Schulunterricht verbunden werden könnte: darüber will ich Ihnen meine Ideen mittheilen, die nach wiederholten Konferenzen mit Pestalozzi und seinen Gehülfen, nach reifer Ueberlegung und Benutzung meiner fünf und zwanzigjährigen Erfahrungen, meine Resultate über diesen Gegenstand waren.

Welches die Vorbereitungen seyn müßten, um sich in der Methode geübte Lehrer zu verschaffen, darüber habe ich Ihnen am Anfang dieser Vorlesung meine Absichten mitgetheilt. Ist ein tüchtiger Lehrer an einer Schule angestellt, so wären die Gegenstände des Unterrichts und der Uebungen etwa folgende:

a) **Buchstabiren** nach den Stäben, und Lesen, als Fortsetzung desselben. (Es könnt' auch eine andere Methode gewält werden, wenn nur die ganze Classe zusammen beschäftigt, und eine gewisse Stufenfolge in den Buchstaben beobachtet, also Deutlichkeit im Aussprechen geübt wird.)

b) **Schreiben** nach der beschriebenen Methode, in dem gehörigen Stufengange: erst mit dem Griffel auf der Schiefertafel, und dann mit der Feder auf dem Papier.

c) **Linienzeichnen** auf der Schiefertafel, bis zum Quadrat fortgesetzt; damit sind die Uebungen aus dem A B C der Anschauung verbunden.

d) **Rechnen auf der Einheitstabelle.** Mit jeder Uebung müßte bey den Erwachsenen gleich Uebung im Rechnen mit Zalen verbunden seyn. Diese Verbindung ist darum nöthig, weil wenige Kinder zum Zalenrechnen kommen würden, wenn man warten wollte, bis die Einheitstabelle gründlich durchgeübt wäre. Ein gleichmäßiges, mit dem Tabellenrechnen fortschreitendes, und darin eingreifendes Zahlenrechnen muß auch für Lehrer und Schüler leicht und unterhaltend seyn. Ueber die Einheitstabelle hinaus wird man in Landschulen schwerlich gehen können. Höchstens könnte noch die erste Uebung in der Bruchtabelle durchgegangen werden.

Von 8 bis 9 beschäftigte sich der Schullehrer mit den Kleinen aus der untersten Klasse. Diese entfernen sich jetzt.

Von 9 — 10 nimmt er mit der zweyten Klasse das Buchstabiren, Rechnen rc. vor. Manchmal läßt er alle, manchmal eine Reihe, manchmal auch wol Einzelne, die Sylben hersagen oder Einen vorsprechen. Wenn die erste Abtheilung schon läse, so müßte die Stunde getheilt, eine halbe Stunde mit Lesen, mit der ersten Abtheilung, die andere aber mit Buchstabiren mit der andern Abtheilung zugebracht werden. Die Abtheilung, die nicht beschäftigt ist, würde mit Zeichnen oder mit Auflößung einer Rechnungsaufgabe beschäftigt.

Von 10 — 11 wird die obere Klasse in ihren gewöhnlichen Lektionen geübt.

Den Nachmittag von 2 — 4 Uhr werden mit den Kleinen wieder eine halbe Stunde Uebungen vorgenommen. Es werden Aufgaben gegeben, und die am Morgen gegebenen aufgelößt; es werden Linien gezogen und gezeichnet. Mit den Erwachsenen werden die gewöhnlichen Uebungen angestellt. Alle Woche zweymal müßte dann von dem Schullehrer das auf der Tafel gerechnet werden, was sie an den drey vorhergehenden Tagen auf der Tabelle gelernt haben.

Aber wenn auch die Pestalozzische Methode noch nicht nach ihrem Buchstaben in Schulen eingeführt werden könnte; so kann uns doch ihr Geist leiten,

und

und wird uns gewiß mit Vortheil leiten. Es sind Grundsätze darin aufgestellt, und durch Anschauung sowol, als durch Blick auf den Entwickelungsgang des menschlichen Geistes begründet, die wir in jeder Methode anwenden können, die jeder Methode mehr Gehalt und eine bessere Tendenz geben werden. Diese allanwendbaren Grundsätze will ich Ihnen nun noch vortragen, und Ihnen auf ihre Anwendung winken.

Der erste: Ueben Sie die Sprachorgane der Kinder, und bestehen Sie darauf, daß sie alle Selbstlauter rein, und ihre Mitlauter deutlich artikulirt aussprechen müssen. In ihrem ganzen künftigen Leben gewinnt die Sprache dadurch an Verständlichkeit und Annehmlichkeit, eine Menge unangenehmer, oft ärgerlicher, schädlicher Mißverständnisse wird verhütet, und der Mensch, der Alles rein und deutlich ausspricht, erhält dadurch einen so natürlichen Reiz, der ihm nicht wie Putz angerechnet werden kann, und doch besser wie aller Putz kleidet. Reinheit in der Aussprache ist für das Ohr das, was Reinlichkeit im Anzuge für das Auge ist. Fortgesetzte Uebung verbessert auch ungeschmeidige Sprachorgane, wie so manches Beyspiel zeigt.

Der zweite: Legen Sie bey allen Uebungen und allem Unterricht einen festen, unerschütterlichen Grund, auf den Sie sicher bauen können. Unsere Kinder lernen meist zu viel und zu schnell; sie ha-

ben das Erste vergessen, wenn sie das Dritte, und das Zweyte vergessen, wenn sie das Vierte lernen. Man will Ehre mit seinen Schülern einlegen; sie sollen in kurzer Zeit recht viel gelernt haben: und eben darum wissen sie in spätern Jahren wenig, oder nur das, was sie erst seit kurzem lernten. So muß es nicht seyn. Was das Kind lernt, muß es wissen, genau wissen; man muß bey dem folgenden Unterrichte voraussetzen können, daß es das wisse. Man muß dafür sorgen, daß es behalten werde. Gehen Sie darum nicht zu schnell über eine Uebung weg. Bringen Sie es auf die mannigfaltigste Art zum Bewußtseyn des Kindes, was es thut. Lassen Sie es selbst so thätig wie möglich dabey seyn. Eigene Thätigkeit prägt tiefer ein, als Alles, was man vorsagt, und wenn es auch noch so gut gehört und gefaßt wird. Knüpfen Sie die neue Uebung, den neuen Unterricht an einen andern, schon gehabten, fest an, damit eine Stufe zu der andern führe, eine Stufe bis dicht an die andere erhebe. Und endlich: wiederholen Sie jede Woche, jeden Monat. Es wäre zu wünschen, daß bey halb- oder vierteljährigen Prüfungen Alles durchgenommen werden könnte, was gelernt und geübt worden ist. Was das lateinische Sprichwort sagt: „Wiederholung ist die Mutter der Gelehrsamkeit," das möcht' ich noch weiter ausdehnen, und sagen: „Wiederholung ist die Mutter alles gründlichen Wissens."

Der dritte: Machen Sie die Kinder mit so vielen Gegenständen bekannt, als es Ihnen nur irgend möglich ist, und sorgen Sie dafür, daß sie bestimmt und genau von dem Kinde bezeichnet werden. Jede Holzart, Staude, Pflanze, Frucht, jedes Thier und jedes Kunstwerk ist ein Gegenstand des Unterrichts; kann es wenigstens werden, wenn Sie dabey in der Hauptsache auf den Pestalozzischen Gang merken. Wirkliche Gegenstände sind besser, als Kupfer, aber Kupfer besser, als bloße Namen, die man dem Kinde gar nicht vorsagen muß, wenn man nicht voraussetzen darf, daß es die Gegenstände sonst schon genau kenne.

Der vierte: Machen Sie das Kind mit keinen abstrakten Worten bekannt, die viele Gegenstände, oder eine ihrer Eigenschaften bezeichnen, ohne daß es sehr viele konkrete einzelne kennt, die darunter begriffen sind. Es hat gar nichts gelernt, wenn Sie ihm eine Beschreibung (Definition) von dem Abstraktum geben. Ohne innere oder äussere Anschauung gibt es für das Kind keine wirkliche Idee, sondern nur leere Worte. Wenn Sie indeß diesen Grundsatz treu befolgen wollen, so werden Sie bey weitem nicht alle für Kinder geschriebene Bücher wirklich für die Kinder brauchen können. Die Schriftsteller denken daran oft nicht. Sie mischen abstrakte Ausdrücke unter konkrete, als wenn sie für Erwachsene schrieben ꝛc. Das Kind muß so viel ein-

zelne Gegenstände der Art kennen, daß es allenfalls den Geschlechtsnamen, oder die allgemein bezeichnende Eigenschaft selbst finden kann, wenigstens sie versteht, sobald sie ausgesprochen wird.

Der fünfte Grundsatz: Ueben Sie die geistige Thätigkeit der Kinder auf alle Art. Sie sehen, welchen Trieb das, nur nicht ganz schläfrige, gesunde Kind dazu hat. Wenn etwas gefragt wird, so wollen Alle zusammen antworten. Alle, die etwas wissen, wollen eine geforderte Geschichte erzählen. Alle wollen eine Uebung an der Tafel machen, sobald sie nur hoffen, damit fertig zu werden. Benutzen Sie diesen Trieb sorgfältig. Die geistige Thätigkeit ist dem Kinde nützlicher, als aller Unterricht. Freylich müssen Sie dem Kinde erst Alles zeigen, vormachen, deutlich sagen und erklären, wie es ist. Ich kenne nichts Widersinnigeres, Zeitverderbenderes und Langweiligeres, als die Bemühung, etwas aus dem Kinde herausfragen (heraussokratisiren, nennt man es) wollen, was nie in das Kind hineingelegt worden ist. Als wenn es angeborene Begriffe von Allem hätte, die nur entwickelt werden dürften! Man muß nie ein Gespräch von Sokrates gelesen haben, wenn man dieß — erndten wollen, wo man nicht gesäet hat — sokratisiren nennt. Sokrates sprach mit Erwachsenen, die schon alle nöthigen Begriffe hatten, und nicht mit Kindern, denen diese Begriffe fehlten. Er wollte nur zurechtweisen bey einer falschen Ansicht;

er wollte Vorurtheile verbannen, indem er die Antwortenden darauf führte, daß sie es selbst als Vorurtheile erkannten, wenigstens dafür erklären mußten. Er gieng von Ideen aus, die er schon in den Seelen vorfand, von Wahrheiten, die er als Wahrheiten anerkannt wußte. Die Menschen mußten sich selbst widerlegen, durch die Grundsätze, die sie selbst darlegten. Was hat diese scharfsinige Methode gemein mit dem, was bei manchen Pädagogen sokratisiren heißt? — Also noch einmal, das Kind muß durch seine Lehrer genau wissen, was und wie es sich üben soll. Die Uebung muß ihm so lange, so deutlich vorgemacht werden, daß es sie selbst vornehmen kann; ihm müssen Begriffe, Wahrheiten gegeben, gehörig ins Licht gesetzt werden, ehe man an Fragen oder eigene Uebung des Kinds denkt. Aber wenn dieß geschehen ist, wenn man die Geistesthätigkeit blos durch Zuhören und Nachsprechen in Anspruch genommen hat; dann muß darauf gedacht werden, sie auf jede mögliche Art zu nutzen. Wenn Sie also Kinder an der Tafel beschäftigen, und ihnen den Unterschied der Buchstaben durch Worte ausgedrückt haben, so fragen Sie schnell hintereinander, und Alle nacheinander. Lassen Sie durch die Größeren, Buchstaben hervorsuchen, mit der Zeit auch die auswählen, die der Aehnlichkeit nach folgen. Lassen Sie wortweise fortbuchstabiren, zusammenbuchstabiren, eine Reihe syllabiren, die andere aus-

sprechen, in aller möglichen Abwechselung so, daß kein Kind die Augen von dem Buche wenden, und jedes seine ganze Hörkraft auf Lehrer oder Lehrerin richten muß. Sobald es möglich ist, lassen Sie die Kinder selbst erzälen, und Andere seyen bestimmt, alle Unrichtigkeiten in der Erzälung zu bemerken, Andere, die Lücken, Andere, die Sprachfehler. Dieß wechsele schnell ab; und der Tadler muß es besser machen, oder er wird selbst getadelt. Lassen Sie gerade, wagerechte und senkrechte Linien, Parallellinien, rechte Winkel, Dreyecke und Quadrate zeichnen; raffiniren Sie auf Alles, was die Kinder in Selbstthätigkeit setzen kann. Die Grössern müssen Uebungen vornehmen mit den Kleinern. Sie müssen mitunter Ihre Stellen vertreten; und es sey ein Ehrenzeichen für den Schüler oder die Schülerin, die das darf. Dadurch kommt jede Geistesthätigkeit in Uebung, und die Kinder überzeugen sich, daß diese Thätigkeit nicht unnütz sey, was bey dem Kinde das Interesse daran so sehr erhöht. Auch Mütter bitt' ich, diese Wahrheit zu bedenken, wenn Sie ihre Kinder kleine Arbeiten machen lassen.

Der sechste: Erhalten Sie die Kinder im Paradiese, in dem es keine Sünde gibt, so lange wie möglich. Lassen Sie wenigstens den Begriff von einzelnen Verkehrtheiten nur nach und nach, und nur dann deutlich werden, wenn Sie wissen, daß die Kinder nicht ohne Anschauung der Ver-

kehrtheit geblieben sind. Das Kind muß lange, so lange wie möglich, gar nicht wissen, daß es Lügen, Betrug, Verläumdung u. dgl. gibt; muß nicht wissen, was es ist; muß es für unmöglich halten, daß man so etwas thun könne. Recht zu thun, muß ihm wie Naturinstinkt erscheinen; es muß ihm seyn, als ob Wahrheit, Gerechtigkeit, Folgsamkeit, Dienstfertigkeit natürlich sey, wie das Athmen. Und so ist's in der schönen Periode der Kindheit und Kindlichkeit, die wir nicht lang genug ausdehnen können. So spät wie möglich muß das Kind essen von dem Baum der Erkenntniß, und dadurch lernen, was gut und böse ist. Das legt einen Grund, der nicht so leicht erschüttert; es macht einen Eindruck, der nicht leicht ausgelöscht werden kann. Weg also mit all' den Kinderbüchern, die von lauter oder so vielerley unartigen Kindern so viel zu erzälen wissen! Sie hauchen sein Gemüth zuerst mit dem Giftathem des Dünkels an, daß es wol gar besser als andere Kinder sey, da es sonst nichts anders als glauben kann, das Gutseyn verstehe sich von selbst. Weg mit den Erzälungen von Mord- und Greuel-Geschichten, die freylich die Aufmerksamkeit der Kinder spannen, also mit einem gewissen Interesse angehört werden, die aber ihr reines Gemüth vergiften, und ihnen einen unseligen Eindruck von den Menschen machen, die sie jetzt alle ehren und lieben sollten. Je seltener das Vergehen ist, was

den Kindern erzält wird; je weniger Wahrscheinlichkeit da ist, daß es so bald etwas davon erfahren werde: je unverantwortlicher ist die Sünde, die Unbesonnenheit, mit der man die Kinder aus ihrem Paradies in Räuber- und Mörderhölen führt. Und gibt man vor, daß man lieber selbst die Kinder damit bekannt machen wolle, um ihnen zugleich Abscheu dagegen einzuflößen, ehe sie etwas davon durch Andere erführen: so gehört das zu der Lykurguspädagogik, wie sie Herder einmal nannte, vermöge welcher man sein eigenes Haus anzündet, damit es nicht ein Anderer thue. Hüten Sie sich vor diesem Greuel! Lehrer können nicht so viel dabei thun, als die Mutter, aber Sie müssen doch thun, was Sie können.

Der siebente: Legen Sie Alles darauf an, um sich das Vertrauen und die Liebe Ihrer Schüler und Schülerinnen zu erwerben; und bauen Sie darauf den unbedingten Gehorsam, der so nöthig ist. Die Besseren unter ihnen thun dieß zwar ohnehin. Sie sind selbst zu sittlich-gut gebildet, als daß sie ein anderes sittliches Wesen auf andere Art bilden wollten. Die Erfahrung hat Sie gelehrt, daß man auf diesem Wege mit wenigen Mitteln und ohne Zwang, Alles, und ohne ihn, mit allen pädagogischen Mitteln und Kunstgriffen, mit drückender Gewalt, sehr wenig wirke. Allein, es ist für eine Lehrerin und einen Lehrer so leicht nicht, sich dieß Zutrauen und diese Liebe zu erwer-

ben. Lehrer können in der Regel nicht mit den Kindern spielen, ihnen keine Freude machen, noch weniger sie verpflegen. Sie haben mit zu vielen Kindern zu thun; müssen unter vielen weit strenger seyn, strenger auf Stille und Ordnung halten, als sie es bey wenigen zu thun nöthig hätten; die Beschäftigungen sind ernsthaft und anhaltender, als sie für Alle eigentlich seyn müßten. Das Alles macht, das sie leicht dem Herzen der Schüler fern bleiben, wenn sie nicht in hohem Grad die Gabe besitzen, Vertrauen und Liebe zu wecken. Dazu kommt noch die häufige Unbedachtsamkeit der Aeltern, die in Gegenwart der Kinder wol Manches an den Lehrern tadeln, wol gar mit einem unbegreiflichen Wahnsinn verächtlich von ihnen reden, als von Personen unter ihrem Stande; wol gar — sollte man es glauben, wo noch gesunder Menschenverstand ist? — ihre Kinder gegen die Lehrer öffentlich in Schutz nehmen. Dieß Alles zusammen genommen, macht es Lehrer und Lehrerinnen schwer, was den Müttern so leicht ist, die Herzen der Kinder zu gewinnen. Ich möcht' Ihnen deßwegen einige Vorschläge thun, wie Sie sich's erleichtern könnten, den Grund zu legen, auf dem das ganze Gebäude der Jugendbildung ruhen muß. Wenn es Elementarschulen sind, so bestimmen Sie

a) den Sonnabend dazu, die Kinder auf eine angenehme Art zu beschäftigen, ihnen

etwas zu erzälen, kleine Spiele mit ihnen vorzunehmen, ihnen Räthsel oder Charaden aufzugeben, und sich von ihnen aufgeben zu lassen. Zeigen Sie ihnen etwas Neues von Naturalien, Kupferstichen ꝛc., wo möglich etwas, wobey die Kinder auch Beschäftigung haben. Zugleich erklären Sie, es sey jetzt keine Schule. Die Stille, die pünktliche Ordnung, die in den Schulstunden nöthig ist, fällt also jetzt weg. Nur wirkliche Unarten, Beleidigungen Anderer, werden gerügt. Alles ist frey und froh, wie auf dem Spielplatz; und der Lehrer oder die Lehrerin sind nur directeurs oder directrices des plaisirs. Man könnte dagegen einwenden, dadurch gehe zu viel Zeit verlohren. Allein Einmal kann der Lehrer oder die Lehrerin auch die Spielzeit äusserst lehrreich machen. Man lernt nicht bloß, wenn man ein Buch in der Hand hat. Beym Spiel lebt das Kind mehr, und man strengt auch seine Geisteskräfte mehr an, in dem Maaße, wie man lebendiger ist. Wenn aber auch diese Stunden für den Unterricht ganz verlohren wären, so ist doch ferner der Gewinn unverhältnißmäßig größer, wenn dadurch mehr Zuneigung zu dem Lehrer oder der Lehrerin geweckt wird. Aller Unterricht geht leichter und schneller; das Kind faßt und behält besser, was eine geliebte

Person sagt. Daran zweifel wol Niemand.

b) Hüten Sie sich sorgfältig, daß Sie keinem Kinde Unrecht thun. Nichts verschließt das kindliche Herz mehr, als Unrecht, das ihm widerfährt, und das es als Unrecht empfindet. Nichts ist unauslöschlicher, als dieß Gefühl. Aus Jahren, von denen mir Alles entfallen ist, weiß ich mich zweier Vorfälle auf's allergenaueste zu erinnern, wo mir Unrecht geschehen war. Und doch kann dieß in einer Schule so leicht geschehen. Es kommen so oft kleine Zwistigkeiten, die schnell übersehen und beurtheilt werden müssen. Wie leicht kann sich ein Lehrer übereilen in seinem Urtheil! Es wird so oft ein Geräusch gemacht, das schnell getadelt und gestillt werden muß. Wie leicht kann die Lehrerin das unrechte Kind tadeln! Wie leicht sind Mißgriffe im Beurtheilen des Betragens der Kinder möglich, da so schnell und so oft geurtheilt werden muß! Tadeln Sie also nie ein einzelnes Kind, wenn Sie nicht wissen, daß es Tadel verdient. Lieber Alle zugleich, die den Tadel verdient haben können, von denen Eins ihn verdient haben muß. Dem, das sich über ein anderes beklagt, geben Sie nie unbedingt Recht, wenn Sie nicht selbst sahen, daß ihm Unrecht geschah. — Haben

Sie keinen Liebling unter den Schülern — doch, das ist unmöglich! Zeigen Sie aber nie, daß eins oder das andere Ihr Liebling sei. Jedes andere Kind, und besonders das, dessen Herz sich zur Liebe gegen Sie eben öffnen will, wird dadurch zurückgestoßen. Es fült sich dadurch gekränkt, auf eine Art, die sein Herz verschließt; denn es gehört hohe Ausbildung, es gehören Jahre und Erfahrungen dazu, um zu lieben und an Liebe zu glauben, neben einem Liebling, der man nicht selbst ist.

e) Geben Sie keine Blöße; lassen Sie keinen Fehler merken. Dieß wird Ihnen leichter werden, da Sie nur einige Stunden, und in einer ganz einfachen Lage unter den Kindern sind, als den Müttern, die fast den ganzen Tag, und oft in aufreitzenden Lagen unter ihnen leben. Hüten Sie sich besonders vor Ausbrüchen von übler Laune, Mißmuth, Heftigkeit, die von den Kindern schnell bemerkt werden, und wodurch Sie sich sehr herabsetzen, ihrem Gehorsam einen großen Theil seiner Willigkeit nehmen würden. Behaupten Sie nichts, was Sie nicht genau und gewiß wissen. Versprechen Sie nichts, als was Sie halten können und wollen. Halten Sie fest auf jeder einmal gut gefunkenen und in Gang gesetzten Einrichtung. Zeigen Sie sich in Allem gütig aber fest, gefällig aber stäte. Nie

spreche sich Ihre Milde wie Schwäche, aber nie Ihre Festigkeit wie Starrsinn aus. Sie müssen die Achtung der Kinder haben, ehe Sie ihr Zutrauen und ihre Liebe haben können; und diese erhält man weder bei charakterloser Schwäche, noch bei unbiegsamem Starrsinn.

d) Eben darum veranstalten Sie ihnen einigemal im Jahr einen Festtag, oder wenigstens Festnachmittag, der ganz dem Genuß der freien Luft, dem Spiel und dem kindlichen Jubel gewidmet ist. Gehen Sie mit ihnen hinaus aufs Land, an einem schönen Frülings- oder Herbsttag, an einen Ort, wo kein fremdartiges Getümmel, also keine Störung ist. Sie lassen sich mit ihnen nieder bei einem Hause unter Bäumen. Es wird Milch gegessen und weißes Brodt dazu genommen: Alles höchst einfach und ländlich. Auf einem angenehmen Rasenplatze wird gesungen, gespielt, gejubelt; Sie ordnen, lenken, ermuntern. Sie sorgen für die Gesundheit, den ununterbrochenen Frohsinn, für die Freude des Tages. Sobald ein Spiel geendigt ist, geben Sie ein anderes an. Die verschiedenen Jahrgänge von Guts Muths Spielalmanach geben Ihnen Ideen genug. Unter Gesang und Jubeln wird Abends nach Haus gewandert. Noch lange Zeit hernach erinnert man sich dieses Tages, und lange vorher freut

man sich darauf. Fester hängt man sich an den Lehrer, die Lehrerin, die auf eine so liebliche Art, ältere Gespielin zu seyn wußte. Mein Freund und Mitaufseher an einer Bürgerschule in Bremen, jetzt Consistorialrath in Bernburg, und ich, haben den Bürgerschülern einmal in Oberneuland ein solches Kinderfest recht öffentlich gegeben, um zur Nachfolge zu reitzen. Es mußte manches Glänzende haben, was sonst nicht nöthig, nicht einmal räthlich ist, weil es Aufsehen machen sollte; weil eine zuströmende Menge von Menschen in unserm Plane war, und diese nur durch etwas Aufsehen-Machendes herbeigezogen werden konnte. Der Flügelmann muß seine Bewegungen recht auffallend machen, weil er von der ganzen Linie gesehen werden soll. Kinderfeste im Kleinen sind gewiß eins der wirksamsten Mittel, um das trauliche Band zwischen Lehrern und Schülern fester zu knüpfen. Der Ernst und die nöthige Strenge wird besser ertragen, wenn die Kinder wissen, wie gern er ihnen auch Freude macht. *)

---

*) Ich habe ein solches Kinderfest im vierten Band der Ruhestunden von Hoche, und ein Lippescher Prediger hat ein anderes im neunten Hefte meiner Schrift: „Ueber Predigerbeschäftigung und Predigerbetragen" beschrieben.

Wenn Sie diesem Rathe folgen, so haben Sie von dem Geist der Pestalozzischen Methode wenigstens so viel in Ihre Schulen eingeführt, als sich ohne veränderte äussere Einrichtung einführen läßt.

Druckfehler.

Seite 137. Zeile 18. statt: Aufl. $28 = 4 \times 7$, $4 \times 7 = 4 \times \frac{1}{9}$ v. 9×7, $9 \times 7 = 63 \times 1$, $63 \times 1 = \frac{4}{9}$ v. 28×1.

lies:

Aufl. $28 = 4 \times 7$; $4 \times 7 = 4 \times \frac{1}{9}$ v. 9×7; $9 \times 7 = 63 \times 1$ oder 63; also ist auch $28 = \frac{4}{9}$ von 63.

BSB Bayerische StaatsBibliothek
MDZ Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Ewald, Johann Ludwig, 1748-1822

Vorlesungen über die Erziehungslehre und Erziehungskunst für Väter, Mütter und Erzieher

Bd.: 3. 1810

Mannheim 1810

Paed.th. 1296-3
urn:nbn:de:bvb:12-bsb10762732-4